

Europa Fachhochschule Fresenius  
Fachbereich Gesundheit  
Studiengang Logopädie (Bachelor) im Quereinstieg

Bachelor-Arbeit

**Der Stellenwert der Zweitsprache Deutsch  
als Instruktionssprache im Rahmen der Beschulung  
zweisprachig aufwachsender Kinder im Grundschulalter**

Erste Betreuerin: Frau Prof. A.V. Fox (PhD)  
Zweite Betreuerin: Frau Dipl. Psych. K. Schulz

Sebastian Brenner

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Sämtliche Stellen der Arbeit, die verwendeter Literatur wortgetreu oder sinngemäß entnommen sind, habe ich durch Quellen- bzw. Literaturangaben kenntlich gemacht. Dies gilt ebenfalls für Abbildungen, Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet.

## **Danksagung**

Diese Arbeit ist im Wesentlichen der lebendigen Zusammenarbeit mit der Gemeinschaftsgrundschule Lohberg in Dinslaken zu verdanken. Für die Offenheit und das Interesse an meiner Arbeit danke ich der Schulleiterin Frau Sterkenburgh, die gemeinsam mit der dort tätigen Sprachheilpädagogin Frau Meyer sowie den Lehrerinnen der vierten Klassen im Schuljahr 2006/2007 die Durchführung der Studie ermöglichte. Den befragten Kindern und ihren Familien danke ich für die Bereitschaft, an der Studie teilzunehmen und mir meine vielen Fragen zu beantworten.

Für die freundliche und konstruktive Betreuung dieser Arbeit danke ich Frau Prof. A.V. Fox (PhD) sowie Frau K. Schulz, die viel Enthusiasmus und Interesse zeigten und damit meine Motivation enorm steigerten.

Den Mitarbeiterinnen der Abteilung Logopädie im Gesundheitszentrum Lang danke ich für ihr Interesse, ihre Rücksichtnahme und ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten. Der dort erlebte Rückhalt hat mir die Arbeit sehr erleichtert.

Für die fleißige Lektüre und konstruktive Kritik danke ich meiner Mitarbeiterin Michaela Stinnes, meiner Kollegin und Freundin Martina Meyners sowie meinen Eltern, Astrid und Matthias Brenner, ohne die das Studium insgesamt (dessen Abschluss diese Arbeit darstellt) in vielerlei Hinsicht nicht möglich gewesen wäre.

Abschließend, jedoch an erster Stelle danke ich meiner Frau Andrea, die zwei Jahre lang auf Vieles verzichtete und mich dennoch, wo sie nur konnte, unterstützte.

# Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung .....	- 2 -
Danksagung.....	- 2 -
1 Einleitung .....	- 5 -
2 Das Sprachverstehen allgemein.....	- 7 -
2.1 Entwicklung und Erwerb .....	- 7 -
2.1.1 Monolinguale Kinder .....	- 7 -
2.1.2 Sukzessiv bilinguale Kinder .....	- 9 -
2.2 Von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion .....	- 11 -
3 Sprache in schulischen Kontexten.....	- 13 -
3.1 Sprache als Medium der Wissensvermittlung.....	- 14 -
3.2 Sprache und Lernen .....	- 16 -
4 Soziokulturelle und sprachliche Defizite und deren Auswirkung auf den Umgang mit der Instruktionssprache .....	- 16 -
4.1 Soziokulturelles Umfeld .....	- 16 -
4.2 (Schrift-)Sprache und Kognition.....	- 18 -
5 Die Instruktionssprache im Rahmen von Konzepten zur Beschulung zweisprachig aufwachsender Kinder .....	- 19 -
5.1 Zweisprachiger Unterricht .....	- 21 -
5.2 Entwicklungsproximal-zweisprachiger Unterricht.....	- 22 -
5.3 Transitorisches Modell .....	- 23 -
5.4 Language shelter .....	- 23 -
5.5 Immersion .....	- 23 -
5.6 Submersion .....	- 24 -
5.7 Segregation.....	- 24 -
5.8 Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht.....	- 24 -
5.9 „Mütter lernen Deutsch“ .....	- 24 -

6	Studie.....	- 25 -
6.1	Fragestellung .....	- 25 -
6.2	Erwartungen und Hypothesen .....	- 25 -
6.3	Versuchsplan .....	- 25 -
6.3.1	Verfahren/Material.....	- 25 -
6.3.2	Probanden.....	- 26 -
6.3.3	Beschulungsumfeld.....	- 27 -
6.3.4	Durchführung .....	- 28 -
6.3.5	Analyse .....	- 29 -
6.4	Kritik .....	- 30 -
6.5	Ergebnisse .....	- 31 -
7	Diskussion.....	- 36 -
8	Zusammenfassung und Fazit.....	- 41 -
9	Ausblick .....	- 43 -
10	Literaturverzeichnis.....	- 44 -
11	Abbildungsverzeichnis .....	- 48 -
12	Anhang .....	- 49 -
12.1	Verzeichnis der Anhänge.....	- 49 -

# 1 Einleitung

Bilingual und multilingual aufwachsende Kinder rücken als Klientel immer mehr in den Blickpunkt behandelnder Logopäden. Eine Vielzahl von Fachartikeln, Kongressen, Fortbildungsangeboten und politischen Foren allein im Jahr 2006 ist Anzeichen dafür, wie sehr sich Logopäden dem Thema Mehrsprachigkeit zuwenden. Hierbei zeigt sich recht deutlich, dass logopädisches Fachwissen über die Grenzen der Therapie hinaus in Förderung und Beschulung dringend benötigt wird, um den besonderen Anforderungen der betreffenden Kinder gerecht zu werden. Aktuelle Diskussionen in diesen bildungspolitischen Kontexten beinhalten als zentralen Bestandteil vieler Lösungsansätze die Förderung der sprachlichen Kompetenz, um bilingual aufwachsenden Kindern in dieser Hinsicht die gleichen Chancen bieten zu können, wie ihren monolingualen Altersgenossen.

Besonders im Land Nordrhein-Westfalen sind, aufgrund der im 20. Jahrhundert entstandenen Industrielandschaft, Gesellschaftsstrukturen gewachsen, in denen sich die Frage nach dem Stellenwert der Muttersprache eines Kindes (gemeint ist hier die Sprache des Herkunftslandes, häufig Türkisch, im Folgenden als  $L_1$  bezeichnet) gegenüber der Zweitsprache (gemeint ist die Gesellschaftssprache Deutsch, im Folgenden als  $L_2$  bezeichnet) in mehrfacher Hinsicht stellt. Neben Fragen zur Integration wird häufig die Schulbildung als zentraler Aspekt thematisiert, denn im Zusammenhang mit der Situation auf dem deutschen Arbeitsmarkt stellt die Schulbildung ein existenzsicherndes Kapital dar.

Schulische Bildung basiert zu großen Teilen auf verbaler Instruktion. Sprachliche Lerninhalte, Aufträge etc. werden in der Regel auf Deutsch vermittelt, so dass die Sprachkompetenz – besonders in der  $L_2$ , die hier die Rolle der Instruktionssprache einnimmt – bei der Beschulung bilingual aufwachsender Kinder eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg spielt. Sprachliche Defizite bei (Vor-) Schulkindern wirken sich somit auf schulische Leistungen, damit auf die Schulkarriere und somit letztlich auf die Arbeitsmarktintegration aus (Esser 2006, 1).

Ob die rezeptiven Sprachleistungen jedoch zum Zeitpunkt der Einschulung ausreichen, um dem Unterricht in der deutschen Sprache folgen zu können, ist fraglich. Es soll daher dem Stellenwert der Instruktionssprache im Rahmen der Beschulung von zweisprachig aufwachsenden Grundschulkindern nachgegangen werden.

Aus diesem Grunde ist diese Arbeit wie folgt aufgebaut:

Zunächst wird die sprachliche Modalität „Sprachverständnis“ im Kontext der kindlichen Sprachentwicklung dargestellt. Hierbei wird sowohl die Entwicklung monolingualer Kinder als auch die sukzessiv bilingualer Kinder betrachtet, um davon ausgehend den Entwicklungsstand zum Zeitpunkt der Einschulung nachvollziehen zu können. Anschließend wird der Zusammenhang von Sprache und Beschulung beleuchtet, wobei hier verschiedene Aspekte wichtig werden, wie z.B. Sprache als Lernmedium, Sprache und Kognition, die Rolle des Umfeldes etc. Darauf aufbauend werden verschiedene Beschulungskonzepte für bilinguale Kinder aufgezeigt und verglichen. Anschließend findet sich die Darstellung der durchgeführten Studie und ihrer Ergebnisse, woraus dann abschließend die Diskussion der erhobenen Daten vor dem Hintergrund der recherchierten Fachliteratur folgt. Damit lässt sich dann die Frage beantworten, ob Deutsch als Instruktionssprache für bilingual aufwachsende Kinder im Grundschulalter adäquat ist oder ob es Herangehensweisen gibt, die sich besser eignen und den Empfindungen und Wünschen der Kinder entsprechen.

Um der besseren Lesbarkeit willen wurde in dieser Arbeit die neutrale Form (Schüler, Lehrer etc.) verwendet. Es sind natürlich immer beide Geschlechter gemeint.

## 2 Das Sprachverstehen allgemein

Bei der Bearbeitung der Frage nach dem Stellenwert der Instruktionssprache ist das Sprachverständnis die sprachliche Modalität, der eine Schlüsselrolle zukommt. Die Rezeption ist in vielen Fällen Voraussetzung für die Produktion sprachlicher Strukturen, z.B. bei Wortarten wie Adverbien, Verben oder syntaktischen Konnektiven. Diese werden bereits verstanden, obwohl sie noch nicht produktiv verwendet werden können (Grimm 1998, 724). Es muss zuerst rezeptiv erworben werden, was expressiv angewandt werden soll, auch wenn aus dieser Asymmetrie nicht folgt, dass von einem einfachen zeitlichen Nacheinander von Sprachverständnis und Sprachproduktion ausgegangen werden kann (Zollinger 1997, 72).

Nicht nur für den Erwerb oder die Ausdifferenzierung der L<sub>2</sub> im Sinne einer Verbesserung der Sprachkompetenz ist das Verstehen der Instruktionssprache bedeutsam. Besonders für den Erwerb von Wissen, was ja Hauptanliegen schulischen Unterrichts ist, ist das Sprachverständnis die Modalität, die im Mittelpunkt steht. Aus diesen Gründen liegt in diesen Ausführungen ein deutlicher Schwerpunkt auf dem Sprachverständnis, wobei andere Modalitäten eher in den Hintergrund treten.

Ein adäquates Sprachverständnis in einer Sprache zu erwerben heißt, Bedeutungen zu erwerben. Hierbei wird kognitiven, semantischen Repräsentationen eine sprachliche Gestalt, eine Wortgestalt gegeben. Diesen Prozess der Herstellung fester Verbindungen zwischen gelernter Wortform und semantischer Repräsentation bezeichnet man als Mapping. Der Bedeutungserwerb ist somit eine Schnittstelle zwischen kognitivem und linguistischem System (Siegmüller 2003, 102), was die Bedeutung für den Wissenserwerb unterstreicht. Zollinger (1997, 67) betont in diesem Zusammenhang, dass es beim Verstehen von Sprache nicht nur darauf ankommt, zu verstehen, *was* gesagt wurde, sondern auch, *was* mit dem Gesagten zu tun ist, also *was gemeint* ist. Rausch (2006) unterstreicht dies durch die Definition des Sprachverständnisses als Kompetenz, aus einem Bündel von Hinweisreizen eine Absicht zu entnehmen. Damit meint sie eine Leistung, die weit über die Verarbeitung sprachstruktureller Merkmale hinaus geht.

### 2.1 Entwicklung und Erwerb

#### 2.1.1 Monolinguale Kinder

Das Sprachverständnis gliedert sich in verschiedene Leistungsbereiche (z.B. syntaktisches Sprachverständnis, kommunikatives Sprachverständnis), ist jedoch gerade am Beginn des Erwerbs in erster Linie der Ebene von Semantik und Lexikon zuzuordnen. Damit ist die Entwicklung des Sprachverständnisses eng verknüpft mit der Entwicklung des Wortschatzes. In der Fachliteratur finden sich unterschiedliche Darstellungen der

lexikalischen Entwicklung. Weinert (2004, 22-23) erläutert drei Phasen der lexikalischen Entwicklung nach Grimm, die wie folgt ablaufen:

1. Phase: Im Rahmen sich immer wiederholender, sozial-interaktiver Lernkontexte erwirbt das Kind langsam assoziative und kontextgebundene Verknüpfungen von Wort und Bedeutung, wobei Wörter aus sozialen Kontexten sowie spezifische Benennungen dominieren.
2. Phase: Im Rahmen eines so genannten „Wortschatzspurtes“ werden Wörter auch nach seltener oder einmaliger Darbietung mit Bedeutung verbunden.
3. Phase: Als unterstützende Komponenten kommen syntaktische und morphologische Kompetenzen hinzu, die den Worterwerb erleichtern.

Zollinger (1997, 77-78) ergänzt hierzu, dass in der ersten Phase interaktive Prozesse, also der kommunikative Aspekt im Mittelpunkt stehen, bevor dann in der zweiten Phase kognitive Prozesse in Verbindung mit der semantischen Ebene hinzukommen und letztlich in der dritten Phase durch neurolinguistische Prozesse und die syntaktische Ebene ergänzt werden.

Während Kinder diese Phasen durchlaufen, folgen sie bestimmten Vorannahmen zu neuen Wörtern. Sie gehen beispielsweise davon aus, dass sich neue Wörter, sofern es sich um Nomen handelt, auf ganze Objekte und nicht auf Objektteile beziehen. Eine weitere Vorannahme ist, dass neue Wörter Objekte gleicher Art bezeichnen, nicht aber thematisch verbundene Dinge. Demnach sind diese neuen Wörter generalisierbar auf Objekte gleicher Form, nicht aber gleicher Textur, Farbe oder Größe. Diese Theorie bestehender Vorannahmen entstammt den Constraint-Theorien, wie von Weinert (2004, 26) beschrieben. Grimm (1998, 719-722) selbst formuliert ähnliche Annahmemechanismen im Worterwerb:

- Ganzheitsannahme (neue Wörter beziehen sich auf ganze Objekte und nicht auf Teile davon)
- Taxonomieannahme (neue Wörter bezeichnen kategoriale Relationen und nicht thematische Relationen zwischen Objekten)
- Disjunktionsannahme (jedes Objekt kann nur eine einzige Bezeichnung haben)

Grimm bezeichnet den Worterwerb als Prozess der Zuordnung von phonologischen Sequenzen zu Bedeutungsrepräsentationen. Dies zeigt, dass auch andere linguistische Ebenen Einfluss auf den Bedeutungserwerb haben, unter anderem die rezeptiv-phonologischen Fähigkeiten eines Kindes.

Voraussetzung ist ein sprachliches Angebot durch das Umfeld des Kindes, sprachlicher Input. Dieser sprachliche Input muss in der jeweiligen Kommunikationssituation den Bedürfnissen des Kindes angepasst sein, d.h. es muss sich um Inhalte handeln, die das



Kind interessieren und die es kognitiv verarbeiten kann (Grimm 1998, 749). Gerade in der frühen Phase des Spracherwerbs nimmt der Input weitreichenden Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes. Farkas & Beron (2001, 30-31) entdeckten in diesem Zusammenhang signifikante Unterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten hinsichtlich des Wachstums ihres aktiven Wortschatzes. Sie begründen diese Unterschiede mit dem unterschiedlichen Sprachvorbild der Mutter, welches sich auf die Kognition und später auch auf die Schulleistung auswirkt.

Der sprachliche Input entscheidet durch seine Zusammensetzung darüber, wie das Kind semantische Kategorien entwickelt. Die Frequenz des Inputs spielt hierfür eine entscheidende Rolle (Siegmüller 2003, 104).

Hinsichtlich verschiedener Wortarten ist zu beobachten, dass zunächst Nomen erworben werden und deren Anzahl im frühen Stadium des Lexikonerwerbs expandiert, bevor erst danach Verben hinzu kommen. Funktionswörter treten erst beim Einsetzen der Grammatikentwicklung auf (Kauschke 2003, 112-113).

### **2.1.2 Sukzessiv bilinguale Kinder**

Die Kinder, die in dieser Arbeit betrachtet werden, haben die L<sub>2</sub> sukzessiv erworben, d.h. sie haben zunächst die L<sub>1</sub> als Muttersprache erworben und zeitversetzt den Erwerb der L<sub>2</sub> begonnen. Damit unterscheiden sie sich von den Kindern, die von Geburt an mit zwei Sprachen konfrontiert sind und diese simultan erwerben.

Im Rahmen des sukzessiven L<sub>2</sub>-Erwerbs verfolgen die Kinder in der L<sub>2</sub> die gleichen Erwerbsstrukturen, wie monolinguale Kinder es tun (Clark 2000, 183; Reich 2005, 137). Daher treffen die Ausführungen zum Erwerb bei monolingualen Kindern auch hier zu. Darüber hinaus jedoch verfügen Kinder im sukzessiven L<sub>2</sub>-Erwerb über andere, z.T. bessere Voraussetzungen als monolinguale Kinder: Da sie bereits mit dem Erwerb der L<sub>1</sub> begonnen haben, verfügen sie bereits über sprachliches Wissen, welches ihnen den Erwerb einer L<sub>2</sub> erheblich erleichtert (Pang & Kamil 2004, 3; Rohde 2003, 9). Hierzu zählen bereits erworbene Strukturkompetenzen, also Kompetenzen im Gebrauch sprachlicher Modalitäten und Erfahrung mit deren Funktion, sowie soziolinguistische Kompetenzen im Sinne eines adäquaten Sprachgebrauches in sozialen Kontexten, abhängig von der gegenwärtigen Domäne, z.B. Familie versus Schule bzw. Kindergarten (Rohde 2003, 5). Es hat beispielsweise in der L<sub>1</sub> eine Kategorienbildung begonnen, wodurch bereits ein Verständnis für die Zuordnung von Begriffen zu Wortfeldern vorhanden ist. Laut Rohde (2003, 10) ermöglicht diese Zuordnung, Denkvorgänge zu vereinfachen und effektiver zu gestalten. Er stellt dies in den Zusammenhang mit der Eisberganalogie von Cummins (Abbildung 1). Diese macht deutlich, dass es einen

Bereich sprachlichen Wissens gibt, der beiden Sprachen zugrunde liegt bzw. in dem sich die beteiligten Sprachen überschneiden.

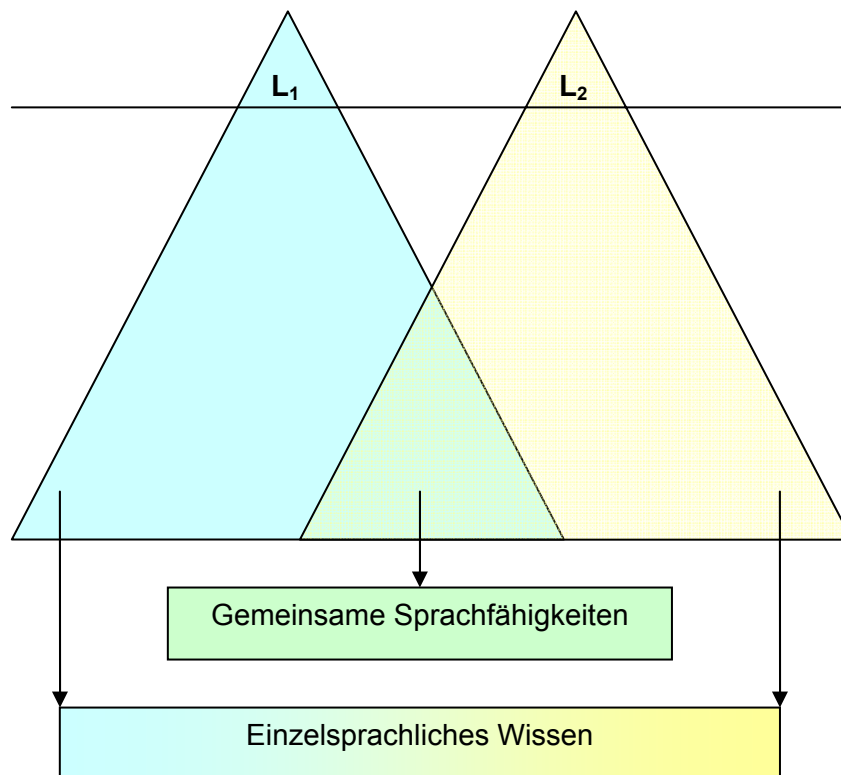


Abbildung 1: Eisberg-Analogie von Cummins (Rohde 2003, 10)

Dieses, nach dem Erwerb der L<sub>1</sub> bereits vorhandene Wissen kann dem Erwerb der L<sub>2</sub> auch hinsichtlich des Sprachverständnisses zugute kommen, da bereits semantische Repräsentationen und begriffliche Konzepte verinnerlicht wurden (Scharff-Rethfeld 2005, 8). Dazu stellt De Houwer (2006) fest, dass die L<sub>1</sub> in diesem Sinne auch als ein Filter wirkt, durch den die L<sub>2</sub> erworben wird. Dies unterstreicht den Stellenwert der L<sub>1</sub> als Voraussetzung für den Erwerb der L<sub>2</sub>. Durch die bereits erworbene Sprache verfügt das Kind über eine Grundlage, die die Wahrnehmung für die zweite Sprache beeinflusst (Haberzettl 2006). Die Eisberganalogie macht außerdem deutlich, dass der Großteil des vorhandenen Sprachwissens implizit ist und nicht an dem gemessen bzw. beurteilt werden kann, was das Kind explizit zeigt. Für die Modalität des Sprachverständnisses ist implizites Sprachwissen von herausragender Bedeutung. Laut Grimm (1998, 731) durchlaufen Kinder drei Phasen in der Entwicklung vom impliziten zum expliziten Sprachwissen. Hierbei beginnt die erste Phase erst ab dem fünften Lebensjahr, wo noch überwiegend implizites Sprachwissen vorhanden ist, ein korrekter Sprachgebrauch

vollzogen wird und somit erfolgreich kommuniziert werden kann. Die zweite Phase beginnt ab dem sechsten Lebensjahr und stellt einen „system-internen Reorganisationsprozess“ dar, in dessen Verlauf Fehler auf der Verhaltensebene durch spontane Selbstkorrekturen kompensiert werden und während dessen das Lösen von Beurteilungs- und Korrekturaufgaben geschieht. Ab dem achten Lebensjahr beginnt die dritte Phase, in der dann ein explizites Sprachwissen vorhanden ist, was ein bewusstes Reflektieren über Sprache und das Erklären von Sprachregularitäten ermöglicht.

Diese Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren entwickelt sich unabhängig davon, ob sukzessiv mit dem Erwerb einer zweiten Sprache begonnen wurde. Zum Zeitpunkt der Einschulung befinden sich die Kinder in der zweiten Phase.

## **2.2 Von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion**

Will man das Sprachverständnis eines Kindes beurteilen, so kommt man an der Betrachtung der Sprachproduktion nicht vorbei: Das Sprachverständnis ist nicht beobachtbar, die Verarbeitung eines gegebenen Input ist also nur anhand des darauf folgenden Output überprüfbar (Zollinger 1997, 65). Ebenso ist, wie bereits dargestellt (vgl. 2), die Entwicklung der Sprachproduktion von dem zuvor erworbenen Sprachverständnis abhängig. Der hier vollzogene Erwerb von Semantik kann als Grundlage für die Entwicklung der Sprachproduktion verstanden werden, da er sowohl dem Erwerb grammatischer Regeln (formaler Aspekt) als auch der Entwicklung kommunikativer Kompetenz (Kommunikationsaspekt) zugrunde liegt (Füssenich 1997, 81). Beide Aspekte sind in der Bewältigung der schulischen Anforderungen an Grundschulkindern von zentraler Bedeutung.

Bei der Betrachtung der Sprachproduktion sind die linguistischen Ebenen der Lautbildung (Phonetik/Phonologie), der Grammatik (Syntax/Morphologie) sowie der aktive Wortschatz (Semantik/Lexikon) von Interesse. Zum Erwerb von Phonologie und Phonetik fasst Fox (2005, 52) maßgebliche Theorien zum Erwerb zusammen. Sie stellt fest, dass auf der Grundlage angeborenen, phonologischen Wissens sowie unter der Voraussetzung kognitiver Fähigkeiten dem durch das Umfeld gegebenen Input die phonologischen Merkmale der angebotenen Sprache entnommen und weiterentwickelt werden. Hierbei muss dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, den angebotenen Sprachfluss in Wörter und Laute zu segmentieren um so ein phonologisches Wissen, z.B. über bedeutungsunterscheidende Phoneme, aufbauen zu können sowie prosodische Merkmale zu verinnerlichen (Weinert 2004, 21-22). Daraus entsteht eine Zuordnung von phonologischen Sequenzen zu Bedeutungsrepräsentationen (vgl. 2.1.1).

In der Grammatik hat neben dem Regelsystem auch der semantische Kontext und das Weltwissen – beides Aspekte, die rezeptiv erworben werden – Einfluss auf die produktive Umsetzung (Behrens 2004, 16). Kauschke (2002, 7) stellt dar, dass Lexikon und Grammatik sich überschneiden, besonders im Bereich des Verbs: im Rahmen der Verbentwicklung differenziert sich die grammatische Funktion der Verben aufeinander aufbauend immer weiter aus: Allzweckverben (machen, tun, haben, ...) → spezifische Verben → Partikelverben → Modal- und Hilfsverben. Gleichzeitig nimmt die Bandbreite der Verbsemantik immer weiter zu: Handlungen (z.B. kochen) → Bewegungen (z.B. hüpfen) → Zustände (z.B. frieren) → Wahrnehmungen (z.B. sehen) → innerpsychische und mentale Prozesse (z.B. wissen). Auch die Entwicklung der *Verbflexion* baut auf zuvor erworbener Semantik auf und verläuft wie folgt (Behrens 2002, 18): Im Rahmen der ersten Verbformen werden vor allem Infinitive, einfache Verbstämme, Partizipien und flektierte Formen verwandt, wobei kaum Subjekte oder Objekte zusammen mit Verben vorkommen. Im zweiten Schritt nehmen Kongruenz-Markierungen und Flexionsparadigmen zu, die Verbposition ändert sich und der Gebrauch wird kontextunabhängiger. In der dritten Phase treten dann zusammengesetzte Verbformen auf und es finden Konstruktionen mit Hilfsverben statt.

Im Bereich des Wortschatzes kann dieser nur dann aktiv eingesetzt werden, wenn die erworbene Bedeutung entsprechend ihrer Merkmale klassifiziert werden kann (Füssenich 1997, 92). Es muss also bereits eine Strukturierung erfolgt sein, wobei berücksichtigt werden muss, dass sich das semantische System in einzelne Wortfelder gliedert, was eine Klassifizierung bzw. Kategorisierung erst ermöglicht. Siegmüller (2003, 102-103) spricht hier von einer taxonomischen Struktur, wie sie oben bereits beschrieben wurde (vgl. 2.1.1).

Aus dieser Beschreibung folgt, dass sich aufbauend auf die Sprachrezeption die Sprachproduktion erst entwickeln kann. Für eine sukzessiv erworbene Zweitsprache bedeutet dies, dass sich die Qualität des Sprachverständnisses direkt auf die Qualität der Grammatik, des Wortschatzes und der Lautbildung auswirkt. Abhängig vom Lebensalter, in welchem der Erwerb der Zweitsprache begonnen wurde, zeigt ein Teil der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung neben unzureichenden Voraussetzungen im Sprachverständnis ggf. auch Defizite in der Sprachproduktion.

### 3 Sprache in schulischen Kontexten

Sprache stellt eine der wesentlichsten Schlüsselkompetenzen für Bildung dar (Fried 2004, 3). Darüber hinaus kann die Teilhabe am Bildungsprozess sowie am gesellschaftlichen Leben nur dann befriedigend erfolgen, wenn sprachliche und kommunikative Kompetenzen als Voraussetzung hierfür vorliegen (Schöler 2004, 11). Die Schule ist laut Reich (2005, 135) der Ort, an dem die sprachliche Sekundärsozialisation stattfindet. Hierbei bewirkt die Schule durch die unmittelbare Konfrontation mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft (aufgrund der neuen Funktion von Sprache als Medium fachlichen Lernens) eine Veränderung der unbewusst-natürlichen Kommunikationssprache, auch aufgrund der Einführung in den abstrakten schriftkonstituierten Sprachgebrauch. Maas (2005, 103) stellt den Kontrast dieser zwei Dimensionen in einer Übersicht dar:

	<b>Informell</b>	<b>formell</b>
<b>öffentlich</b>	Geschäfte, Straße	Gesellschaftliche Institutionen
<b>intim</b>	Familie, Peers	

Lehrer werden wichtige Sprachmodelle für die sich verändernde mündliche Praxis ihrer Schüler (Bachmann 2004, 4; Özkurt & Akkus 2004, 87). Dabei ist das schulorientierte Deutsch durch einen hohen Abstraktionsgrad und komplexe grammatikalische Strukturen gekennzeichnet (Nodari 2002, 10), was besondere Anforderungen an die Sprachkompetenz der Schüler stellt. Sprachkompetenz als Grundlage für das Verstehen der Instruktionssprache spiegelt sich in vier Dimensionen wieder (Nodari 2002, 10-12):

1. **Sprachkompetenz im Sinne umgangssprachlicher Kompetenz**, beinhaltet rezeptive und produktive Sprachleistungen sowie ein Wissen über Bedeutungen und grammatikalische Strukturen, reicht jedoch nicht aus, um in der betreffenden Sprache auch erfolgreich lernen zu können;
2. **Soziolinguistische Kompetenz**, beinhaltet ein Wissen um die Regeln des Sprachgebrauchs (z.B. Höflichkeit). Bilinguale Menschen verfügen über eine doppelte soziolinguistische Kompetenz, d.h. über eine interkulturelle Kompetenz.
3. **Sprachlogische Kompetenz**, beinhaltet die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte verstehen und produzieren zu können sowie kontextarme Zusammenhänge zu erkennen. Sie stellt eine Voraussetzung für den schulischen Sprachgebrauch dar und ist somit als sprachübergreifende Basiskompetenz zu verstehen.
4. **Strategische Kompetenz**, beinhaltet die Fähigkeit, Probleme der sprachlichen Verständigung zu lösen (sprachenunabhängig);

Rohde (2003, 8) beschreibt den Unterschied zwischen Alltagssprache und Schulsprache anhand des BICS-CALP-Modells (Abbildung 2), basierend auf der Einteilung der Komplexitätsgrade der sprachlichen Kommunikation nach Cummins.

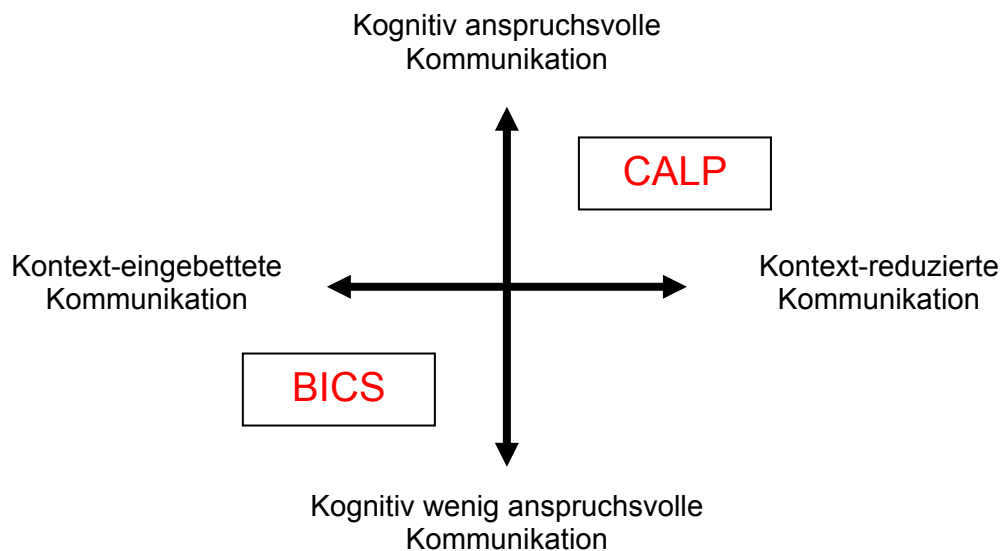


Abbildung 2: BICS-CALP-Modell (Rohde 2003, 8)

In diesem Koordinatensystem befindet sich die Alltagssprache der Schüler in der linken, unteren Ecke, die als „BICS“ bezeichnet ist. Dies steht für „basic interpersonal communicative skills“, also die grundlegenden, einfachen, zwischenmenschlichen Fertigkeiten der Kommunikation. Die Schulsprache hingegen zeichnet sich durch einen reduzierten Kontext und höheren kognitiven Anspruch aus, hier als „CALP“ bezeichnet. Dies steht für „cognitive or academic language proficiency“, also die kognitive oder akademische Sprachfertigkeit. Daraus folgt, dass eine angemessene Sprachkompetenz hinsichtlich der Alltagssprache noch nicht garantiert, dass auch die anspruchsvollere Schulsprache kompetent verarbeitet werden kann. Maas (2005, 101) fokussiert das Ziel der schulischen Förderung auf den Erwerb der Schriftsprache und betrachtet die mündliche Alltagssprache ganz außerhalb des schulischen Kontextes.

### 3.1 Sprache als Medium der Wissensvermittlung

Sprache hat eine Lernfunktion (Özkurt & Akkus 2004, 86) und beeinflusst die Effizienz des Lernens (Esser 2006, 12). Das Vermitteln von Wissen im Rahmen schulischer Bildung ist jedoch von zahlreichen Einflussfaktoren abhängig, sowohl auf Seiten des Lehrers als auch auf Seiten des Schülers. Davon ausgehend, dass die überwiegende Zahl der Lehrer

entsprechend ihrer Ausbildung jene Bedingungen erfüllen, die für den kompetenten Unterricht mittels der L<sub>2</sub> als Instruktionssprache vorliegen sollten, ist besonders die Seite der Schüler zu betrachten. Abbildung 3 zeigt, dass die verbale Lern- und Denkfähigkeit zu den Prädikatoren des Kriteriums Schulleistung zählt. Sprache kann also – hier als Teil der kognitiven Fähigkeiten, deren Entwicklung, wie bereits dargestellt, von der Sprache abhängig ist – als notwendige Grundlage für eine erfolgreiche Beschulung angesehen werden.

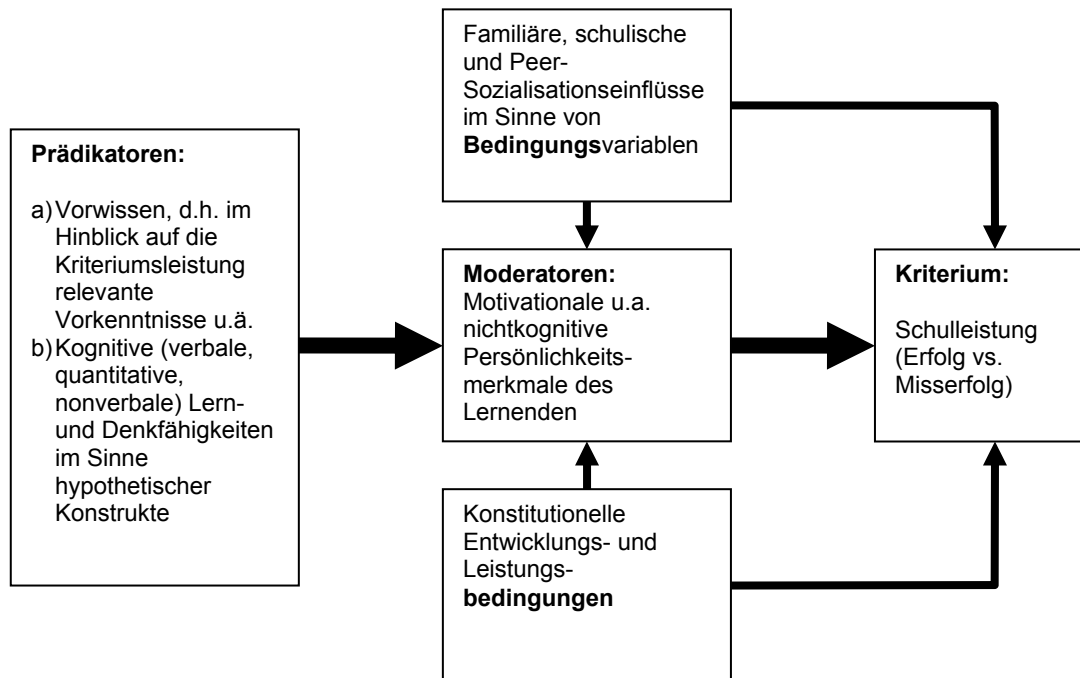


Abbildung 3: Allg. Bedingungsmodell für die Schulleistungsprognose (Heller 1998)

In diesem Bedingungsmodell finden sich bereits Einflüsse des Umfeldes: Familie und Freunde (Peers) haben Einfluss auf die Sozialisation und damit auch auf die Einstellung zur L<sub>2</sub>, die mit Beginn der Beschulung den Stellenwert der Instruktionssprache erreicht. Im Rahmen des Unterrichtes koexistieren Phasen sprachlichen Lernens, in denen laut Esser (2006, 12) die Sprache als Medium zur Vermittlung von Lerninhalten dient, und Phasen außersprachlichen Lernens. Auch letztere werden jedoch sprachlich begleitet und kommentiert, kommen also nicht ohne verbale Instruktion aus (Özkurt & Akkus 2004, 85). Neben sprachlicher Kommunikation kommt auch der nonverbalen Kommunikation von Lehrern (z.B. Gesten, Blickkontakt, Mimik) eine begünstigende Wirkung auf das Lernen zu (Garrot 2005, 4).

### **3.2 Sprache und Lernen**

Im Rahmen des Lernens ist die Sprachkompetenz unter einer lernpsychologischen Sichtweise zu betrachten: Sie setzt sich zusammen aus dem Wissen um Wörter und Wendungen sowie der Fähigkeit („Können“), dieses Wissen in Handlungen umzusetzen, also Sprache zu gebrauchen. Dies vereint ergibt die Kompetenz im Sinne der Anwendung von Wissen und Können in unvorhergesehenen Situationen, was über routiniertes Handeln hinaus geht und in fast allen schulischen Sprachleistungen verlangt wird (Nodari 2002, 9).

Kupke (2005, 3) stellt dar, dass neue Konzepte, wie z.B. Denkkonzepte, Handlungskonzepte etc., vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen erlernt werden. Je größer also der sprachliche Erfahrungsschatz im Rahmen des Lernens, desto leichter fällt der Erwerb neuer sprachlicher Konzepte.

Als Anbieter der Instruktionssprache werden Lehrer zum Sprachmodell, von dem die Schüler sprachliche Verhaltensweisen lernen. Es handelt sich also um Modelllernen, welches eine schnelle und effiziente Art der Übernahme von Verhaltensweisen darstellt (Bodenmann & Schaer 2006, 19-20). Dies stellt eine Chance dar, mittels der Instruktionssprache die Sprachkompetenz der Schüler zu steigern.

## **4 Soziokulturelle und sprachliche Defizite und deren Auswirkung auf den Umgang mit der Instruktionssprache**

### **4.1 Soziokulturelles Umfeld**

Die Entwicklung eines Kindes ist, besonders hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen, erheblich vom Umfeld abhängig, in dem es aufwächst (Rohde 2003, 7). Hierbei ist maßgeblich, welchen Stellenwert die L<sub>2</sub> innerhalb der Familie und des Freundeskreises des Kindes einnimmt. Wird in diesen Kontexten der L<sub>2</sub> nur eine geringe Wertschätzung entgegen gebracht, wird sich das Kind mit der L<sub>2</sub> als Instruktionssprache nur schwer identifizieren können. Özkurt & Akkus (2004, 85) vertreten die Ansicht, dass sich nur wenige Kinder mit der L<sub>2</sub> als Unterrichtssprache wohl fühlen und daher zurückhaltend, verängstigt und unmotiviert wirken. Ein sprachbezogenes Wohlfühl ist darüber hinaus in übergreifenden Kontexten relevant: Sprache kann als zentraler Bestandteil der Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft verstanden werden (Esser 2006, 7), so dass hier eine Wechselwirkung zwischen Sprache und sozialem Umfeld erkennbar wird. Dies kann sich zu einem Teufelskreis entwickeln, indem Migranten mit sprachlichen Defiziten nur unzureichend integriert werden, dementsprechend eine geringe Wertschätzung für die



Sprache und Kultur des Aufnahmelandes entwickeln und dies an ihre Nachkommen weitergeben.

Einen großen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder haben die Eltern, denn es besteht ein starker Effekt der Sprachkenntnisse der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder (Esser 2006, 65). Beispielsweise wirkt es sich negativ auf die L<sub>2</sub>-Leseleistungen der Kinder aus, wenn diese mit ihren Eltern überwiegend in der L<sub>1</sub> kommunizieren. Zusätzlich hängen die L<sub>2</sub>-Leseleistungen außerdem von der sozioökonomischen Position der Eltern ab sowie von deren kulturellem Hintergrund (Esser 2006, 66-67). Gerade in Deutschland sind die Bildungslaufbahn und die Lernergebnisse enger an die soziale Herkunft gekoppelt als in anderen Ländern (Bender-Szymanski 2003, 2). In der Summe wirkt sich diese Tatsache auf schulischen Kontext insgesamt aus: Kommen in einer Schulklasse viele Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem sozialen Status zusammen, nehmen die Schulleistungen der Klasse insgesamt ab (Esser 2006, 68).

Der positive Einfluss des Umfeldes auf die Instruktionssprache scheitert in der Regel an der Trennung der damit verbundenen Funktionsbereiche: die L<sub>1</sub> wird im häuslichen Umfeld benutzt, die L<sub>2</sub> in der Schule. Daraus resultiert eine Diskrepanz zwischen den sprachlichen Fähigkeiten im natürlichen Kommunikationskontext und der standardsprachlichen Norm (Füssenich 2005, 121). Wie schon in Kapitel 3 beschrieben, kann es hierdurch zu einer Konfrontation von „Alltagssprache“ und „Schulsprache“ kommen.

In Migrantenfamilien entsteht zudem ein Identitätskonflikt aufgrund einer „bikulturellen Ambivalenz“: die dominante Kultur des Migrationslandes (L<sub>2</sub>) wird z.T. abgelehnt, es besteht jedoch eine Unsicherheit bzw. ein Gefühl der Minderwertigkeit hinsichtlich der eigenen Herkunft (Rohde 2003, 7). In diesem Zwiespalt eine Wertschätzung für eine oder beide Sprachen zu entwickeln, ist nicht selbstverständlich.

Entscheidend für die Sprachkompetenz, unabhängig davon, um welche Sprache es sich handelt, ist laut De Houwer (2006) die Frequenz und die Notwendigkeit der betreffenden Sprache. Daher werden Kinder, die bereits im Vorschulalter durch familiäre oder andere soziale Kontexte dem pragmatischen Druck ausgesetzt waren, Deutsch sprechen zu müssen, eine höhere Sprachkompetenz zum Zeitpunkt der Einschulung zeigen. Bestehen hier Defizite, kann sich bis zur Einschulung keine adäquate Sprachkompetenz entwickeln. Wie bereits unter 2.1.1 beschrieben, kann außerdem die Beschaffenheit des Inputs unterstützend wirken: Rüter (2004, 30) stellt mit seiner „kindgerichteten Sprache“ (KGS) eine Form des Inputs vor, der gekennzeichnet ist durch typische Merkmale der Prosodie, der Komplexität sowie der Redundanz des sprachlichen Angebotes. Eine solche optimale Form des Inputs wird in natürlichen Erwerbskontexten kaum anzutreffen

sein. Die Nähe des elterlichen Sprachverhaltens zu einer solchen Art des Inputs ist für die erfolgreiche Entwicklung von Sprachkompetenz entscheidend.

## **4.2 (Schrift-)Sprache und Kognition**

Laut Salinas (2006, 21) gibt es eine wachsende Anzahl von Kindern, die nicht fähig sind, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen. Schöler (2004, 2) stellt fest, dass fast ein Viertel der deutschen Jugendlichen trotz mehrjährigen Schulbesuches nur die unterste Kompetenzstufe beim Lesen erreicht. Dies kann als Folgeproblem von Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung angesehen werden, welche 25%-30% jedes Altersjahrganges aufweisen (Fried 2004, 3-4). An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Begriff „Auffälligkeiten“ in diesem Falle Sprachstörungen sowie Sprachschwächen (die nicht pathologisch und damit nicht behandlungsbedürftig sind) einschließen kann. Die Auswirkungen auf die Instruktion sind erheblich: bis zu 25% der Schüler sind nicht in der Lage, schriftliche Instruktionen zu verstehen (Schöler 2004, 2) und müssen damit an grundlegenden Anforderungen scheitern, wie z.B. dem Bearbeiten von Textaufgaben, der Umsetzung von Aufgaben aus Fibeln und Büchern, dem Verstehen von Hausaufgaben, die an der Tafel stehen. Die Zahl der Schüler, die im deutschen Bildungssystem mit unzureichenden Deutschkenntnissen eingeschult werden, nimmt zu (Schöler 2004, 9). Dies trifft besonders Kinder mit Migrationshintergrund, denn hier liegen hinsichtlich der Sprachkompetenzen in der L<sub>1</sub> und L<sub>2</sub> unzureichende Lernvoraussetzungen vor, besonders in Bezug auf den Wortschatz beider Sprachen (Özkurt & Akkus 2004, 84; Füssenich 2005, 121). Die negativen Auswirkungen eines unzureichenden Sprachniveaus in der L<sub>2</sub> zum Zeitpunkt des Schulbeginns reichen ohne gezielte Förderung über die gesamte Schulkarriere bis hin zur Arbeitsmarktintegration (Söhn 2005, 39-40; Esser 2006, 1). Neben der reinen Vermittlung von Inhalten beeinflusst Sprache außerdem die Effizienz des Lernens (Esser 2006, 12), was erneut einen übergreifenden Einfluss von Sprache auf Kognition und Lernen deutlich macht. Verallgemeinernd kann also festgehalten werden, dass schulische Leistungen an sprachliche Kompetenzen gebunden sind (Esser 2006, 65). Dabei ist von Belang, dass sprachliche Schulreife über das Beherrschen der Umgangssprache (in der L<sub>2</sub>) hinaus geht: gerade für den Schriftspracherwerb ist ein gefestigter Umgang mit der Sprache eine wichtige Voraussetzung (Avci-Werning 2003, 30).

## **5 Die Instruktionssprache im Rahmen von Konzepten zur Beschulung zweisprachig aufwachsender Kinder**

Die Instruktionssprache nimmt als die Sprache, in der unterrichtet wird, bei der Beschulung von Kindern einen maßgeblichen Stellwert ein. Sie kann so eindrücklich sein, dass Sprachen, die nicht als Medium der Instruktion angeboten werden – z.B. die Muttersprache der Schüler – durch die verwendete Instruktionssprache verdrängt oder sogar ersetzt werden (Ortega & Tangerås 2004, 2). Gerade in dieser Hinsicht ist es interessant zu betrachten, welche Modelle zum Umgang mit bilingual aufwachsenden Kindern praktikabel sind, denn die Muttersprache gilt als wichtiges Instrument für den Wissenserwerb (Özkurt & Akkas 2004, 84). Hierbei sind nicht Modelle multikultureller Erziehung gemeint, da diese kein Instrument zur Sprachförderung darstellen (Schöler 2004, 10), sondern didaktische Konzeptionen mit besonderem Augenmerk auf der Instruktionssprache.

Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005, §1) garantiert Kindern das Recht auf schulische Bildung, unabhängig von ihrer Herkunft. Dies impliziert, dass sich die Pädagogen vor Ort dem Problem unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen stellen – eine Erwartung, die durch §2(4) des Schulgesetzes untermauert wird: „Die Schule (...) berücksichtigt die individuellen Voraussetzungen“. Noch klarer wird der Auftrag an die Schule in Abschnitt sechs des §2: „Sie wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“, was bedeuten muss, dass auch sprachliche Nachteile aufgefangen werden. Gerade bezogen auf die Sprache benennt §2 in Abschnitt zehn noch deutlicher den Auftrag zur „Integration durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache“ und die Beachtung der Muttersprache zweisprachig aufwachsender Schüler. Die Schule und die dort arbeitenden Pädagogen sind also gesetzlich verpflichtet, sich beiden Sprachen bilingualer Schüler zuzuwenden.

Von dieser Basis ausgehend ist es von Bedeutung, den Erwerb einer zweiten Sprache von dem Erlernen einer Fremdsprache abzugrenzen. Lengyel (2001, 23) stellt dies wie in Abbildung 4 gezeigt dar.

Diese Darstellung macht deutlich, dass der Erwerb einer Sprache von dem Lernen einer Fremdsprache maßgeblich dadurch zu differenzieren ist, dass er im Rahmen natürlicher Kontexte ungesteuert verläuft. Es handelt sich also nicht um das Bewältigen sprachlicher Übungen die extern vorgegeben werden, sondern um den alltäglichen Einsatz der Sprache in natürlichen, kommunikativen Kontexten. Interaktion ist also der maßgebliche Mechanismus des Erwerbs (Zollinger 1997, 77; Behrens 2004, 16; Dannenbauer 1997, 167). Dabei wird der frühe vom späten Erwerb abgegrenzt, da im Rahmen des späten Erwerbs bereits auf explizites Sprachwissen zurückgegriffen werden kann und aus

diesem Grunde andere Erwerbsmechanismen zum Tragen kommen als im frühen Erwerb (vgl. 2.1.2). Nur im Rahmen eines *Erwerbs* beider Sprachen entsteht das Phänomen echter Bilingualität bzw. der intrapersonellen Konstellationen von Sprachen im Sinne einer Erst-/Muttersprache und einer Zweitsprache, was eine Wertigkeit hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge oder der emotionalen Bindung an die betreffende Sprache haben kann.

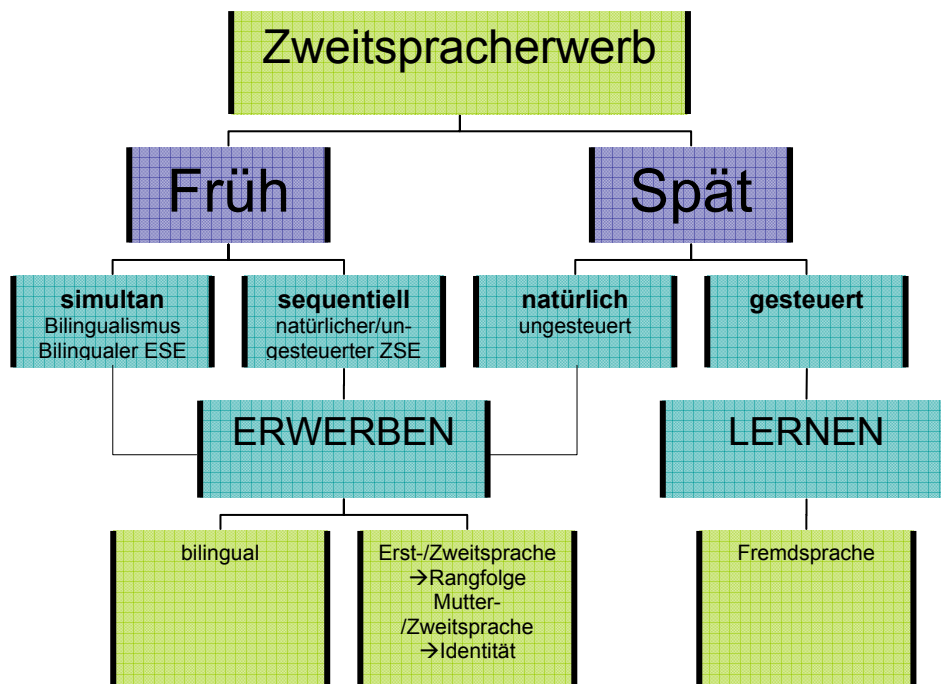


Abbildung 4: Zusammenhänge im Zweitspracherwerb (Lengyel 2001, 23)

Daher kommt besonders zweisprachigen Beschulungsmodellen eine Schlüsselfunktion zu. Bei den zweisprachigen Modellen (siehe 5.1 bis 5.4) stellt der Unterricht von und in der  $L_1$  eine pädagogische Option zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Kindern mit noch nicht ausreichenden  $L_2$ -Kenntnissen dar (Söhn 2005<sup>2</sup>, 17). Aber auch eine Förderung der  $L_2$  ohne Bezug zur  $L_1$  ist eine mögliche Alternative, wie z.B. das Konzept „DAZ – Deutsch als Zweitsprache“ (siehe 5.5) zeigt. Leider gibt es zu den Modellen an deutschen Schulen nur wenige Studien (Esser 2006, 5). Entscheidend für die Überlegung hinsichtlich des geeigneten Beschulungskonzeptes ist die Frage, welchen Stellenwert die  $L_1$  neben der  $L_2$  erhalten soll. Ist die Pflege der Muttersprache gesellschaftlich unerwünscht, stellt sich die Frage nach einer Einbindung der Muttersprache in den schulischen Kontext oft nicht.

Sieht man jedoch eine Chance darin, die  $L_1$  als Lehrstrategie für den Erwerb der  $L_2$  zu nutzen, liegen folgende Prinzipien zugrunde (Coy & Litherland 2000, 2):

- Ziel ist eine additive Zweisprachigkeit, d.h. dass beide Sprachen gepflegt und gefördert werden.
- Der Gebrauch beider Sprachen findet in abgegrenzten Bereichen statt, Vermischungen werden vermieden.
- In der Förderung werden verschiedene Methoden eingesetzt.
- Es werden Assessments (Wirkungsanalysen) zur Sicherstellung des Erfolges in beiden Sprachen benötigt.
- Das Umfeld muss einbezogen werden. Besonders die Eltern spielen bei der Unterstützung zweisprachiger Unterrichtskonzepte eine entscheidende Rolle (Genesee 1999, 9). Oller & Eilers (2002, 10) räumen diesem Prinzip sogar eine Schlüsselrolle ein, die in ihrem Stellenwert der Wahl des Unterrichtskonzeptes übergeordnet ist. Entorf (2005, 14) stellte im Rahmen seiner Studie fest, dass sich gar die Lesefähigkeit bessere, wenn die Eltern mit ihren Kindern in der  $L_2$  kommunizieren. Daher müssten Schüler *und* Eltern gefördert werden.

Es liegen Erfahrungen vor, dass zweisprachige Schulprogramme eine effektive Lehrstrategie für den Erwerb der  $L_2$  sein können (Coy & Litherland 2000, 10). Allerdings kann jedes dieser Programme nur erfolgreich eingesetzt werden, wenn die durchführenden Lehrer über ausreichendes Wissen über die Effekte der verschiedenen Programme verfügen (López & Tashakkori 2003, 7).

## **5.1 Zweisprachiger Unterricht**

Zweisprachiger Unterricht (Synonyme: Bilingual Immersion Education, Dual Language Education (DLE)) ist Unterricht in der  $L_1$  und in der  $L_2$ . Beide Sprachen kommen also als Instruktionssprache vor. Die Intensität dieses Vorkommens hängt davon ab, welches Modell eingesetzt wird: man unterscheidet das 90-10-Modell, in welchem die  $L_1$  zu 90% eingesetzt wird, und das 50-50-Modell, in dem beide Sprachen zu gleichen Teilen genutzt werden (Söhn 2005<sup>2</sup>, 14). In Deutschland ist zweisprachiger Unterricht bisher nur in wenigen Modellversuchen umgesetzt worden. Gängiger ist dagegen der freiwillige muttersprachliche Ergänzungsunterricht, der als „abgespeckte“ Form zweisprachiger Erziehung von der Idealform des zweisprachigen Unterrichtes erheblich abweicht (Söhn 2005<sup>2</sup>, 1). Die Argumente für eine zweisprachige Bildung fußen nach Söhn 2005<sup>2</sup> (9-11) einerseits auf der Interpendenzhypothese, die davon ausgeht, dass eine hohe Sprachkompetenz in der  $L_1$  die Entwicklung hoher Sprachkompetenz in der  $L_2$  begünstigt. Andererseits ist das Kind nicht nur mit dem Erwerb der  $L_2$  beschäftigt, sondern kann sich

parallel auf die Aneignung inhaltlichen Wissens in der L<sub>1</sub> konzentrieren. Zusätzlich bleibt die Kommunikationsfähigkeit zwischen Kindern und Eltern erhalten, was, wie bereits dargestellt, ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung von Sprachkompetenz ist. Hiermit verknüpft ist außerdem eine emotionale Bindung an die L<sub>1</sub>, die durch zweisprachigen Unterricht gepflegt wird. Durch die Verwendung der L<sub>1</sub> in schulischen Kontexten erfährt das Kind eine Anerkennung und Wertschätzung der L<sub>1</sub>. So kann es sich beiden Sprachen zuwenden und es entsteht im besten Falle eine kompetente Zweisprachigkeit, die auch einen ökonomischen Nutzen beinhalten kann.

Söhn 2005<sup>2</sup> (11-12) führt allerdings auch Nachteile zweisprachigen Unterrichtes an: So kann der Unterricht in der L<sub>1</sub> auf Kosten des L<sub>2</sub>-Erwerbs gehen, zumal die Interdependenzhypothese nicht auf alle sprachlichen Bereiche zutrifft. Besonders für späte L<sub>2</sub>-Lerner ist der bilinguale Unterricht ungeeignet. Der Erfolg des zweisprachigen Unterrichtes hängt außerdem von der linguistischen Distanz der beteiligten Sprachen ab: besteht nur eine geringe Verwandtschaft zwischen L<sub>1</sub> und L<sub>2</sub>, ist der Erfolg fraglich. Hinzu kommt, dass die L<sub>1</sub> des Kindes, so wie sie in der Familie gesprochen wird, Dialekte enthalten kann, die von der Hochsprache, die als Instruktionssprache verwendet wird, abweichen. In diesem Falle geht der Effekt verloren. Außerdem werden die Kinder, die einer sprachlichen Minderheit angehören, nicht selten zwecks muttersprachlichen Unterrichtes von dem Rest der Klasse separiert. Dies wirkt einer gelingenden Integration dieser Kinder entgegen und führt zu sozialen Distanzen. Letztlich ist der o.g. ökonomische Nutzen davon abhängig, ob die betreffende L<sub>1</sub> zu den „gefragten“ Sprachen gehört oder ob der Stellenwert der L<sub>1</sub> eher gering ist.

Der zweisprachige Unterricht ist abzugrenzen vom bilingualen Unterricht im Sinne eines Unterrichtes, in welchem die Fremdsprache in anderen Fächern als dem Sprachunterricht benutzt wird und der ausschließlich zum Ziel hat, Schülern mit Deutsch als L<sub>1</sub> eine Fremdsprache nahe zu bringen, nicht jedoch bilingual aufwachsende Kinder mit Deutsch als L<sub>2</sub> zu fördern (Christ 1999, 1).

## **5.2 Entwicklungsproximal-zweisprachiger Unterricht**

Der entwicklungsproximal-zweisprachige Unterricht (Synonyme: Developmental Bilingual Education (DBE), Maintenance Bilingual Education, Late-Exit/Transitional Bilingual Education (TBE)) stellt eine Form des behutsamen Übergangs von der L<sub>1</sub> zur L<sub>2</sub> dar. Hierbei wird in den ersten Schuljahren ca. 80% des Unterrichtes in der L<sub>1</sub> gegeben, woraufhin eine Phase mit 80% Unterricht in der L<sub>2</sub> anschließt, bevor dann ein Übergang in monolinguale Regelklassen vorgesehen ist (Söhn 2005<sup>2</sup>, 15). Ziele sind bei diesem

Ansatz neben der Kompetenz in beiden Sprachen die Integration in die Gesellschaft bei Aufrechterhaltung der Kultur des Herkunftslandes (Genesee 1999, 10).

### **5.3 Transitorisches Modell**

Das transitorische Modell (Synonyme: Early-Exit/Transitional Bilingual Education) nutzt die L<sub>1</sub>, um die L<sub>2</sub> zu erlernen. Hierbei wird also die L<sub>1</sub> solange als Instruktionssprache im Unterricht der L<sub>2</sub> genutzt, bis diese gelernt wurde. Anschließend wird ausschließlich in der L<sub>2</sub> unterrichtet (Söhn 2005<sup>2</sup>, 15). Es wird also von der L<sub>1</sub> zur L<sub>2</sub> übergegangen (Genesee 1999, 10). Dieses Vorgehen entspricht einem L<sub>2</sub>-Lernen im Sinne eines Fremdsprachenlernens, bei dem (im Gegensatz zur natürlichen Zweisprachigkeit) die Fremdsprache in einer muttersprachlichen Umgebung im Rahmen einer formalen Unterweisung gelernt wird (Füssenich 2005, 117).

### **5.4 Language shelter**

Dieser Begriff bezeichnet die Absicht, beide Sprachen eines Kindes zu erhalten, sie zu schützen. Hierbei werden also die L<sub>1</sub> und die L<sub>2</sub> gleichzeitig und zu gleichen Teilen gefördert und einbezogen (Skutnaab-Kangas 1984, zitiert von Rohde 2003, 6). Genesee (1999, 10) sieht in diesem Konzept eine Möglichkeit, die L<sub>1</sub> zu nutzen, um das Verstehen der Instruktion zu sichern. Er verwendet den Begriff „sheltered Instruction“. Der Erfolg dieses Konzeptes ist in besonderem Maße abhängig von der Kompetenz des Lehrers (Salinas 2006, 21).

### **5.5 Immersion**

Die Immersion als Modell kann man als das völlige Eintauchen in die zu erwerbende Sprache bezeichnen. Hierbei ist die betreffende Sprache nicht nur Lerngegenstand sondern auch Lernmedium (Skutnaab-Kangas 1984, zitiert von Rohde 2003, 6). Die Muttersprache wird hier nicht eingebunden. Dieses Modell liegt der, in vielen deutschen Bundesländern verbreiteten Maßnahme „Deutsch als Zweitsprache“ (DAZ) zugrunde, die nach Auskunft der zuständigen Ministerien z.B. in Bayern und Rheinland-Pfalz Bestandteil der Intensivmaßnahmen bzw. der unterstützenden Maßnahmen für Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen ist.

Jedoch ist es möglich, dieses Konzept um die Einbindung der Muttersprache zu erweitern: Genesee (1999, 10) favorisiert die „Two-Way-Immersion“, bei der Instruktionen in beiden Sprachen erfolgen können, sofern die Schüler die Muttersprache gut beherrschen. Dies erfordert allerdings Lehrer, die in beiden Sprachen kompetent sind.

## **5.6 Submersion**

Im Rahmen der Submersion ist es für den Unterrichtenden nicht erheblich, wie bilinguale Schüler mit der Instruktionssprache umgehen können. Nach dem Motto „Friss oder stirb“ kann es vorkommen, dass das Kind die Instruktionssprache nicht ausreichend beherrscht, von Seiten der Schule jedoch keine Förderangebote erhält (Skutnaab-Kangas 1984, zitiert von Rohde 2003, 6).

## **5.7 Segregation**

Hierbei werden die Schüler ausschließlich in ihrer Muttersprache unterrichtet. Das Ziel hierbei ist nicht die Integration in die Gesellschaft sondern die Aufrechterhaltung der muttersprachlichen Kompetenz. Dies kann u.U. sinnvoll sein, wenn die betreffenden Familien sich nur kurzfristig in dem jeweiligen Land aufhalten und beabsichtigen, zeitnah in ihr Herkunftsland zurückzukehren (Skutnaab-Kangas 1984, zitiert von Rohde 2003, 6).

## **5.8 Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht**

Dieses Modell ist an Schulen in Deutschland recht verbreitet. Neben dem normalen Unterricht in deutscher Sprache wird ergänzend bei entsprechender Schülerzahl an der betreffenden Schule auch Unterricht in der jeweiligen Muttersprache angeboten. Dieser nimmt z.B. in NRW fünf Wochenstunden ein (AO-GS vom 23.03.2005, Anlagen). Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist freiwillig und kann auch klassen- oder sogar schulübergreifend sein, wie das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz auf Anfrage mitteilte. Die Lehrkräfte müssen dort ein Lehramt ihres Herkunftslandes, Unterrichtserfahrung sowie ausreichende Deutschkenntnisse vorweisen.

## **5.9 „Mütter lernen Deutsch“**

Das Land Bayern bietet neben anderen Maßnahmen auch die Begleitmaßnahme „Mütter lernen Deutsch“ an, bei der parallel zur Beschulung der Kinder auch das familiäre Umfeld angesprochen und gefördert wird. Hierbei werden Verständnisschwierigkeiten und Schwellenängste abgebaut, wodurch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule verbessert wird.



## **6 Studie**

### **6.1 Fragestellung**

Diese Arbeit befasst sich erstens mit der Fragestellung, inwiefern die Sprachkompetenz bilingual aufwachsender Kinder im Grundschulalter ausreicht, um dem Unterricht in der Zweitsprache Deutsch als Instruktionssprache folgen zu können. Neben den Charakteristika des bilingualen Spracherwerbs – besonders im Hinblick auf das Sprachverständnis – war zweitens auch die retrospektive Sichtweise betroffener Kinder interessant. Im Rahmen von Interviews wurde eine Antwort auf die Frage gesucht, wie bilingual aufwachsende Kinder den Umgang mit der Zweitsprache Deutsch als Instruktionssprache erlebt haben. Beide Fragestellungen wurden im übergeordneten Kontext möglicher Konsequenzen für die Umsetzung von Beschulungskonzepten sowie der Auswirkungen auf das Umfeld der Kinder diskutiert (siehe Kapitel 7).

### **6.2 Erwartungen und Hypothesen**

Die z.Zt. stattfindende öffentliche Diskussion, aber auch die Inhalte der fachlichen Zusammenarbeit mit Lehrern vor Ort legen nahe, dass die Sprachkompetenz, die bilingual aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund mitbringen, nicht ausreicht, um in der Zweitsprache Deutsch adäquat unterrichtet werden zu können. Hierzu finden sich auch Hinweise in der Fachliteratur (vgl. Füssenich 2005, 121, und Avci-Werning 2003, 30). Aus Sicht der betroffenen Kinder ist als Arbeitshypothese zu erwarten, dass Deutsch als Instruktionssprache als problematisch erlebt wurde, sei es hinsichtlich der hohen Anforderungen, die sich für das Lernen ergaben oder auch hinsichtlich interkultureller Konflikte zwischen der Muttersprache als Herkunftssprache und der Zweitsprache als „fremde Sprache“.

### **6.3 Versuchsplan**

#### **6.3.1 Verfahren/Material**

Die geplante Erhebung sollte die subjektive Sicht betroffener Kinder erfassen. Hierfür eignete sich eine Befragung in Form eines narrativen Interviews (Mey 2003, 9), d.h. eines ursprünglich unstrukturierten, qualitativen Interviews (Bortz & Döring 1995, 218). Um die Objektivität jedoch so weit wie möglich zu gewährleisten, wurde im Vorfeld ein Interviewleitfaden erstellt (siehe Anhang, vgl. auch Bortz & Döring 1995, 219). Diese Teilstrukturierung stellte eine Verbesserung hinsichtlich eines völlig unstrukturierten Interviews dar (Amelang & Zielinski 1997, 329). Auf Grundlage des Interviewleitfadens wurden die Formulierungen so gewählt, dass das befragte Kind auf offene, nicht-suggestive Fragen antworten konnte. Auf diese Antworten aufbauend konnten sich

weitere Fragen ergeben. Der Verlauf eines solchen Interviews war daher üblicherweise nicht vorhersehbar (Bortz & Döring 1995, 217). Dieses Vorgehen entsprach auch dem Piagets, der in seiner „klinischen Methode“ zur Befragung von Kindern ebenfalls lediglich die erste Frage vorgab und das Gespräch dann anhand der Antworten der Kinder fortführte (Mey 2003, 8). Bei der Gestaltung der offenen Fragen war zu berücksichtigen, welche narrativen Kompetenzen die Kinder im Alter der Klassenstufe vier besitzen. Eine „ausreichende Verbalisierungsfähigkeit“ musste ebenso gegeben sein (Mey 2003, 6) wie die „Verfügungsmöglichkeit über bestimmte Handlungsschemata, Interaktions- und Selbstdarstellungs-,Skripte“ (Breuer 2001, 22).

Die Schwächen der gewählten Methode bestanden in der geringen Objektivität und der fehlenden Reliabilität. Diese Schwächen auszugleichen war bei der Methode „Interview“ bei Kindern nur schwer möglich, da beispielsweise ein Retest zur Sicherung der Reliabilität die Wünsche und Einstellungen nicht zuverlässig wiedergeben würde (Amelang & Zielinski 1997, 331). Bei Fragestellungen wie dieser ist trotz der genannten Schwächen das Interview als Methode unentbehrlich (Amelang & Zielinski 1997, 332). In sozialwissenschaftlichen Kontexten gilt das Interview gar als häufigste Methode zur Datenerhebung (Bortz & Döring 1995, 216). Mey (2003, 5-8) bezeichnet Interviews als „in der Forschungspraxis sehr üblich“ sowie als „sehr geeignet, die Sicht des Subjektes angemessen erheben zu können“. Für die hier vorliegende Frage nach subjektiven Erlebnissen mit der L<sub>2</sub> konnte das Interview demnach als geeignete Methode eingestuft werden.

### **6.3.2 Probanden**

An einer Regelgrundschule in NRW (Gemeinschaftsgrundschule Lohberg, Dinslaken) wurden durch die Klassenlehrerinnen aus den drei Klassen des Jahrgangs vier sechzehn Kinder nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Zu diesem Zwecke wurden die Klassenlehrerinnen vorher über die Hintergründe der Studie informiert und instruiert, bei der Auswahl lediglich die Geschlechterverteilung zu berücksichtigen. Dies wurde durch ein Losverfahren gewährleistet, bei dem durch die Klassenlehrerinnen aus jeder Klasse unter den bilingual aufwachsenden Kindern zu gleichen Teilen Jungen und Mädchen ermittelt wurden. Durch die Auswahl nach dem Zufallsprinzip wurde eine Auslese hinsichtlich sprachlicher Stärken oder Schwächen vermieden, so dass sich eine repräsentative Mischung verschiedener Sprachkompetenzniveaus ergeben konnte. Damit wurde in Kauf genommen, dass die befragten Kinder unter Umständen den Anforderungen verbal bzw. intellektuell nicht gewachsen sind. Diese Tatsache konnte jedoch insofern in die Auswertung der Interviews einfließen, als dass die fehlende

Sprachkompetenz bei Kindern der vierten Klasse Aufschluss über die hier bearbeitete Fragestellung gibt. Die Auswahl der Klassenstufe vier begründet sich durch die zu erwartenden sprachlich-kognitiven Fähigkeiten und mehrjährigen Erfahrungszeiten, die es ermöglichen, über die Erlebnisse mit der Instruktionssprache berichten zu können: die Kinder sind etwa zehn Jahre alt, haben also in ihrer Persönlichkeitsentwicklung die Stufe des „souveränen Gleichgewichtes“ erreicht. Damit haben die Kinder bereits einen Begriff von sich selbst sowie eine eigene, „private“ Welt und können daher auf Erfahrungen zurückgreifen (Kegan 1986, 128). Sie haben bereits von den vier Hauptstadien der geistigen Entwicklung nach Piaget (Montada 1998, 519-540) die ersten drei Stadien (sensumotorische Entwicklung, voroperatorisches, anschauliches Denken sowie Stadium der konkret-operatorischen Strukturen) abgeschlossen und befinden sich im vierten Stadium (formal-operatorisches Stadium). Es ist daher davon auszugehen, dass die Probanden bereits Hierarchien gebildet und Konzeptionen von Raum und Zeit entwickelt haben. Dies sind wichtige Voraussetzungen, um über seine Vergangenheit reflektieren zu können und retrospektiv zu berichten. Außerdem ist Kindern in diesem Alter eine neutrale Interaktion mit unbekanntem Personen sowie die Fähigkeit, zwischen Emotion und Information zu trennen, zuzutrauen. Dies sind neben den intellektuellen und verbalen Fähigkeiten und einem ausreichend starken Eigeninteresse am Thema optimale Voraussetzungen einer Befragungsperson (Bortz & Döring 1995, 227).

### **6.3.3 Beschulungsumfeld**

Die befragten Probanden besuchen die Gemeinschaftsgrundschule (GGS) Lohberg in Dinslaken. Der Stadtteil Lohberg wurde eingestuft als „Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf“, da hier viele Familien in sozial schwierigen Situationen leben. Viele dieser Familien haben einen Migrationshintergrund. Daher sind viele der Kinder, die die GGS Lohberg besuchen, bilingual oder multilingual. Das Schulprogramm der GGS Lohberg (2007, 2) beschreibt diese Tatsache als Bereicherung des Schullebens, die allerdings intensive Anstrengungen der Kinder, Lehrer und Eltern erfordert.

Hinsichtlich der sprachlichen Aspekte der Beschulung beinhaltet das Schulprogramm Verschiedenes: Zum Leitbild der Schule gehört, die Kinder auf die Lebenswirklichkeit vorzubereiten, wobei die Förderung der Sprache als „Schlüssel für eine erfolgreiche Bildungsbiographie“ benannt wird (Schulprogramm 2007, 3-4). Als Grundlage hierfür wird in den ersten Wochen nach der Einschulung beobachtet, auf welchem Lernstand das einzelne Kind ist. Von dieser Beobachtung ausgehend werden individuelle Förderangebote zusammengestellt. Der Schuljahresablauf enthält unter anderem Feste und Feiern, die sowohl christliche Anlässe (z.B. Ostern, Weihnachten etc.) als auch

Anlässe aus der Kultur des Herkunftslandes vieler Kinder (z.B. Ramadan, Opferfest etc.) berücksichtigen. Das Schulprogramm (2007, 9) beschreibt explizit das Bemühen, die verschiedenen Kulturen der Kinder zu verbinden.

Die Sprachförderung hat an der GGS Lohberg einen hohen Stellenwert. Gerade in der Schuleingangsphase wird den Kindern Hilfe beim Erwerb der L<sub>2</sub> Deutsch angeboten. Hier kommen eine Sozialpädagogin und eine Sprachheilpädagogin sowie eigens für diesen Zweck beschaffte Materialien in der Förderung zum Einsatz. Außerdem nimmt die Schule an dem Modellversuch FÖRMIG („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) teil. Daher werden verschiedene Verfahren zur Sprachstandserhebung eingesetzt, z.B. SISMIK, CITO, HAVAS 5.

An der GGS Lohberg findet muttersprachlicher Unterricht sowie Islamkunde in deutscher Sprache statt, allerdings mit geringer Stundenzahl.

Seit dem Jahr 2004 führt ein Logopäde in vier Unterrichtsstunden pro Woche Sprachförderung mit Kindern der zweiten Klasse durch.

#### **6.3.4 Durchführung**

Im Vorfeld wurde von den Eltern ein schriftliches Einverständnis für die Befragung eingeholt (siehe 12.3) und den Kindern der Interviewtermin angekündigt. Die Einverständniserklärung beinhaltete Informationen über das geplante Vorgehen sowie die Möglichkeit, bei dem Interview zugegen zu sein. Das Interview fand in dem Raum der Sprachheilpädagogin der Grundschule statt, den viele Kinder vermutlich bereits mit dem Thema Sprache assoziieren. Da der Raum den Kindern bekannt war und es sich nicht um einen Klassenraum handelte, konnte jedem Kind so eine vertraute Umgebung geboten werden, was für ein Interview vorteilhaft ist (Bortz & Döring 1995, 230). Störquellen wurden nach Möglichkeit ausgeschaltet, wobei solche wie z.B. Lärm auf dem Flur während einer Pause nicht beeinflussbar waren.

Vor jedem Interview fertigte der Interviewer ein Präskript an, in dem Fakten, Gedanken, Empfindungen stichwortartig notiert wurden (Jaeggi et al. 1998, 6). Die Fragen und Erzählanstöße wurden im Vorfeld intensiv geplant und an der entsprechenden Entwicklungsstufe des Kindes ausgerichtet. Der Interviewer bemühte sich um einen nondirektiven Interviewstil (Amelang & Zielinski 1997, 330), der viel Raum für die Ausführungen der befragten Kinder ließ. Jedes Interview dauerte ca. 15 - 20 Minuten. Im Anschluss an das Interview erstellte der Interviewer ein Postskript, in dem alles festgehalten wurde, was während des Gespräches Bedeutung bekam bzw. was auffällig oder erwähnenswert war (Jaeggi et al. 1998, 6). Jedes Interview wurde videografiert, so dass im Anschluss eine dem Erkenntnisinteresse angepasste Niederschrift erfolgen

konnte (Jaeggi et al. 1998, 5) und Unschärfen abgebaut wurden (Amelang & Zielinski 1997, 330). Hierbei handelte es sich nicht um ein Transkript im Sinne einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise, sondern um eine wörtliche Wiedergabe der kindlichen Äußerungen. Gestik, Mimik und andere sprachbegleitenden Verhaltensweisen des Kindes wurden jeweils dann festgehalten, wenn sie für das Verständnis der Aussage des Kindes von Bedeutung waren. Der besseren Lesbarkeit halber wurde bei den Äußerungen des Interviewers auf die Wiedergabe irrelevanter Äußerungen, wie z.B. korrekatives Feedback, Aussagewiederholungen, einleitende Floskeln, Begrüßungen, Verabschiedungen etc., verzichtet. Die gestellten Fragen sowie die Antworten des Kindes wurden jeweils vollständig und wortgetreu niedergeschrieben.

### **6.3.5 Analyse**

Da es sich um eine qualitative Untersuchung handelt, ergibt sich nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit statistischer Datenanalyse bzw. der Auswertung von Zahlen. Es handelt sich im Schwerpunkt um eine interpretative Auswertung. Zur Analyse der Befragungen wurde in Anlehnung an die Methode des zirkulären Dekonstruierens, wie von Jaeggi et al. (1998, 7 ff.) beschrieben, vorgegangen:

- a) Auswertung der einzelnen Interviews (auf Grundlage der Niederschrift):
  - **Formulieren eines Mottos für das Interview**

Aus dem Interviewtext wurde eine hervorstechende Aussage herausgegriffen, welche die Grundeinstellung des betreffenden Kindes widerspiegelt.
  - **zusammenfassende Nacherzählung**

Auf der Grundlage der Interviewniederschrift wurde das Interview inhaltlich zusammengefasst.
  - **Stichwortliste**

Die Aussagen des Kindes wurden unsortiert in Stichpunkten aufgelistet.
  - **Themenkatalog**

Die Stichpunkte wurden sortiert und entsprechenden Überschriften zugeordnet, so dass auswertbare Kategorien entstanden.

Die bei Jaeggi et al. (1998, 12-13) angegebenen Schritte der Paraphrasierung (Diskussion und Beziehung der Themen) sowie die Bildung zentraler Kategorien waren im Fall der hier vorgenommenen Auswertung nicht notwendig, da sich aufgrund des Untersuchungsgegenstandes bereits durch den Themenkatalog zentrale Kategorien ergaben, deren Paraphrasierung aufgrund der Ähnlichkeit der

Aussagen der Kinder nicht interviewspezifisch, sondern gesammelt anhand aller Interviews erfolgen konnte.

b) Systematischer Vergleich mehrerer Interviews:

○ **Synopsis (Tabelle: zentrale Kategorien)**

Die Inhalte des Themenkataloges wurden in Tabellen numerisch erfasst, soweit dies möglich war. Hierdurch ließen sich Häufigkeiten auswerten und darstellen, die Tendenzen der Aussagen erkennen ließen. Die so erfassten Themen wurden wie folgt betitelt:

- Kontexte deutschen Sprachinputs
- Bevorzugung von Sprachen
- Stellenwert der Muttersprache
- Empfindungen zum Zeitpunkt der Einschulung
- Änderungswünsche hinsichtlich der Instruktionssprache
- Perspektiven hinsichtlich der weiterführenden Schule

Zu jedem dieser Themen wurden aus den Antworten der Kinder zentrale Kategorien extrahiert, denen die Aussagen zugeordnet werden konnten (siehe Datentabellen im Anhang). Zusätzlich wurde noch auf der Grundlage der Beobachtungen des Interviewers sowie der Vermerke in den Postskripta die Beurteilung der sprachlichen Auffälligkeiten hinzugenommen, da diese auswertbare Informationen zur hier bearbeiteten Fragestellung enthielten.

Die Synopsis enthielt bereits die, von Jaeggi et al. (1998, 15-16) benannte Verdichtung, da der Gegenstand der Interviews sich problemlos auf wesentliche Kategorien eingrenzen ließ. Die komparative Paraphrasierung (Diskussion) erfolgt im Rahmen dieser Arbeit vor dem Hintergrund der recherchierten Fachliteratur (siehe unten), so dass diese nicht allein für die Interviews angefertigt wurde.

## **6.4 Kritik**

In einigen Fällen resultierte die geäußerte Meinung der Kinder sicherlich nicht aus der eigenen Einschätzung sondern aus dem Einfluss von Eltern und Lehrern auf die Einstellung zu beiden Sprachen. Daher müssen die hier dargestellten Ergebnisse insofern mit Vorsicht betrachtet werden, als dass sie nicht in allen Fällen den ureigenen Willen der Kinder darstellen.

Aufgrund ihrer Sprachkompetenz waren nicht alle Kinder in der Lage, den narrativen Interviewstil durch ausführliche Erzählungen mit zu tragen. In diesen Fällen musste der Interviewer auf geschlosseneren Fragen zurückgreifen, die immer die Gefahr der

Suggestivität beinhalten. Es konnte also nicht vollkommen ausgeschlossen werden, dass Antworten aufgrund einer suggestiv gestellten Frage erfolgten.

## **6.5 Ergebnisse**

Aufgrund des Interviewleitfadens, der den Befragungen zugrunde lag, verliefen viele der Interviews thematisch sehr ähnlich, so dass sich häufig Parallelen zwischen den Aussagen der befragten Kinder ziehen ließen. Im Rahmen der Methode des zirkulären Dekonstruierens (s.o.) ließen sich die Themen wie unter 6.3.5 dargestellt extrahieren.

Viele der Kinder machten zu diesen Themen recht klare Aussagen, die sich nach ihrer Tendenz ordnen und numerisch auswerten ließen. Im Folgenden werden die daraus entstandenen zentralen Tendenzen themenbezogen dargestellt. Zusätzlich konnte noch eine grobe Einschätzung der in den Interviews gezeigten Sprachkompetenz vorgenommen werden.

### **Kontexte deutschen Sprachinputs**

Alle Kinder gaben an, Deutsch als zweite Sprache gelernt zu haben. Jedes Kind verfügte also bereits über eine erworbene Muttersprache, bei der es sich bei 15 der 16 Kinder um die Sprache Türkisch handelte (das 16. Kind sprach Arabisch). Die Gelegenheit, Deutsch zu lernen, ergab sich in unterschiedlichen Kontexten (siehe Abbildung 5). In den meisten Fällen geschah der Großteil des deutschen Sprachinputs innerhalb der Familie, wobei Geschwister einen entscheidenden Einfluss auf den Gebrauch der deutschen Sprache hatten: Ältere Geschwister dienten als Sprachmodell, jüngere Geschwister evozierten Kommunikation auf Deutsch, da der Wunsch der Eltern im Raume stand, die jüngeren Geschwister sollten Deutsch lernen. Die Eltern waren ebenfalls in vielen Fällen Urheber deutschen Sprachinputs; wichtiger jedoch war in der Regel der Einfluss des Kindergartens, wo die Kommunikation mit deutschen Kindern und damit die Beeinflussung durch sogenannte Peers einen sehr großen Stellenwert einnahm. Vereinzelt wurden auch die Erzieherinnen als Unterstützer des Erwerbs der L<sub>2</sub> wahrgenommen. Lediglich ein Kind gab an, erst in der Schule Deutsch gelernt zu haben.

### Kontexte deutschen Sprachinputs

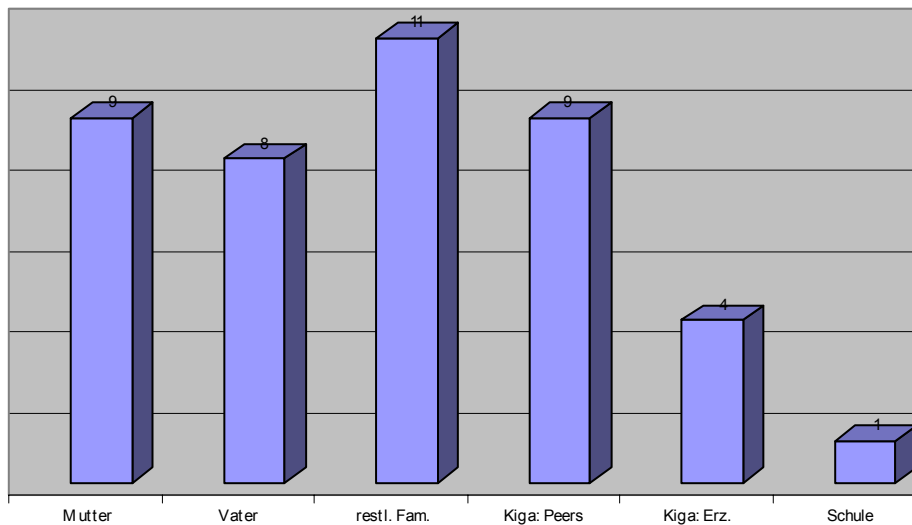


Abbildung 5: Kontexte deutschen Sprachinputs

### Bevorzugung von Sprachen

Jedes Kind wurde gefragt, welche Sprache seine Familie lieber mag und welche es selbst lieber mag. Nach Meinung der befragten Kinder tendiert die Familie eher zur Bevorzugung der Muttersprache Türkisch. Nur in drei Fällen gaben Kinder an, die Familie möge eindeutig die Zweitsprache Deutsch lieber. Die Kinder selbst hingegen äußerten häufiger, Deutsch zu bevorzugen oder aber beide Sprachen zu mögen (siehe Abbildung 6). Es gab also auch Kinder, die die  $L_2$  bevorzugten, obwohl ihre Familie ihrer Empfindung nach die  $L_1$  bevorzugte.

Bevorzugung von Sprachen

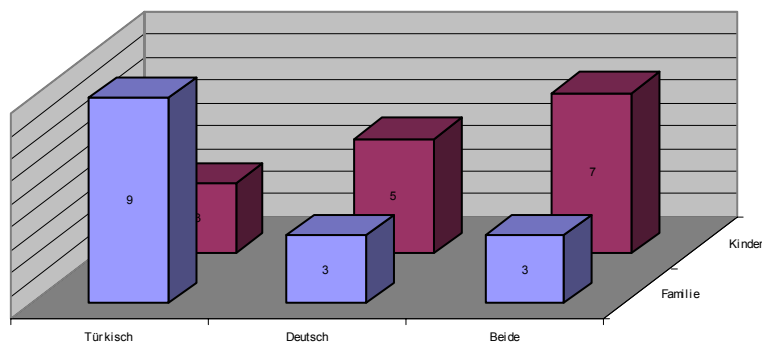


Abbildung 6: Bevorzugung von Sprachen



### **Stellenwert der Muttersprache**

Es wurde deutlich, dass es zahlreiche Kontexte im Leben der Kinder gibt, in denen die L<sub>1</sub> einen hohen Stellenwert behält. 15 Kinder gaben an, auch in der L<sub>1</sub> lesen und schreiben zu können. Um dies zu erlernen, wurde zum einen der muttersprachliche Ergänzungsunterricht besucht, zum anderen wurde in vielen Familien lesen und schreiben in der L<sub>1</sub> geübt. Dennoch erleben die Kinder lesen und schreiben auf Deutsch als leichter. Die Hälfte der Kinder gab an, den Türkischunterricht zu besuchen, wobei durchaus ein Eigeninteresse deutlich wurde. Einen besonders hohen Stellenwert hat die L<sub>1</sub> in der familiären Kommunikation: viele der Kinder erzählten von Familienmitgliedern, z.B. den Großeltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig seien und mit denen sie daher Türkisch sprechen müssten. Auch der Besuch von Angehörigen im Herkunftsland Türkei war für fast alle Kinder ein Grund, die L<sub>1</sub> zu pflegen und dort zu gebrauchen. Hier gab der Großteil der Kinder an, keinerlei Unterschiede zwischen der L<sub>1</sub>, wie sie in Deutschland gesprochen wird und der L<sub>1</sub>, wie sie in der Türkei gesprochen wird, zu bemerken.

Ein besonderer Kontext der L<sub>1</sub> ist die Kommunikation mit Peers. Nur vier Kinder gaben an, die L<sub>1</sub> in diesem Kontext einzusetzen. Die Aussagen der anderen Kinder zeigen, dass die L<sub>1</sub> im Kontakt mit Peers häufig dazu dient, Missverständnisse in der L<sub>2</sub> zu klären oder die Dinge auszudrücken, die in der L<sub>2</sub> (noch) nicht ausgedrückt werden können. Auch zur Klärung von Missverständnissen im Verstehen der Instruktionssprache wird die L<sub>1</sub> im Kontakt mit Peers eingesetzt. Ein Großteil der Kommunikation scheint jedoch in diesen Kontexten in der L<sub>2</sub> abzulaufen.

### **Empfindungen hinsichtlich der Einschulungssituation**

Dieser Bereich stellt im Hinblick auf die hier bearbeitete Fragestellung eine Kernaussage dieser Arbeit dar. Zehn der 16 Kinder berichteten, Schwierigkeiten im Sprachverständnis gehabt zu haben und daher die Instruktion der Lehrerin nicht immer verstanden zu haben. Dies bedeutete jedoch nicht in allen Fällen, dass dadurch der Schulbeginn generell als erschwert wahrgenommen wurde: Drei dieser Kinder äußerten, zum Schulbeginn keinerlei Schwierigkeiten gehabt zu haben, was insgesamt genau die Hälfte aller Kinder angab. Vier Kinder empfanden die L<sub>2</sub> allgemein als schwierig.

Auf die Frage, wie man mit den Schwierigkeiten im Verstehen umgegangen sei, beschrieben die Kinder die Möglichkeit der Rückfragen an die Lehrerin oder an die Mitschüler (zu gleichen Teilen), wobei letzteres sowohl in der L<sub>1</sub> als auch in der L<sub>2</sub> geschah.

### Änderungswünsche hinsichtlich der Instruktionssprache

Auf der Suche nach einer möglichen Erleichterung des Schuleinstieges wurden die Kinder jeweils gefragt, welche Ideen sie hierzu hätten. Die Mehrheit der Kinder (13) gab aus tiefer Überzeugung an, die Instruktionssprache müsse die L<sub>2</sub> bleiben (Abbildung 7). Dies wurde stets damit begründet, dass man nur so die L<sub>2</sub> adäquat erlernen könne, um in höheren Klassen dem Unterricht folgen zu können. Außerdem wäre dies den deutschen Mitschülern gegenüber fair, da diese ja die L<sub>1</sub> nicht verstünden. Nur drei Kinder schlugen vor, in der ersten Klasse auch die L<sub>1</sub> als Instruktionssprache zu verwenden bzw. Lehrer zu haben, die auch die L<sub>1</sub> beherrschen, um Missverständnisse in der L<sub>2</sub> klären zu können. Ziel müsse jedoch auch hier der Übergang in die L<sub>2</sub> sein. Darüber hinaus gab es keine Vorschläge zur Erleichterung des Schulbeginns.

Änderungswünsche für die Beschulung

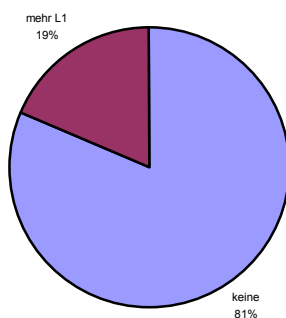


Abbildung 7: Änderungswünsche für die Beschulung

### Perspektiven bezüglich der weiterführenden Schule

Die befragten Kinder befanden sich im zweiten Halbjahr der vierten Klasse, so dass der Wechsel auf die weiterführende Schule kurz bevor stand. Auf die Frage, welche Schule dies sein würde konnten alle Kinder bereits eine Antwort geben (Abbildung 8): Für das Gymnasium entschied sich keines der Kinder bzw. keine der Familien. 44% der Kinder werden die Gesamtschule besuchen, wobei einige Kinder davon sprachen, dort das Abitur anzustreben. Die zweite große Gruppe (43%) wird die Hauptschule besuchen. Es kann spekuliert werden, dass aus der Gruppe der Kinder, die die Gesamtschule besuchen werden, einige dort ebenfalls lediglich den Hauptschulabschluss erwerben werden. 13% der Kinder bereiten sich auf den Besuch der Realschule vor.

Die Berufswünsche der Kinder reichten von Boxer oder Fußballer bis hin zu Ärztin oder RichterIn. In vielen Fällen stimmte der Berufswunsch nicht mit der geplanten Schullaufbahn überein. Nur wenige Kinder sahen einen klaren Zusammenhang zwischen guten Leistungen in der Schule und den daraus resultierenden Möglichkeiten hinsichtlich der beruflichen Laufbahn.

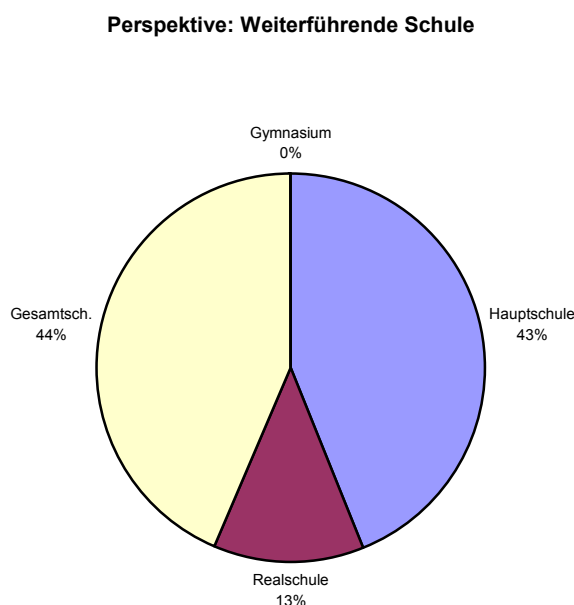


Abbildung 8: Perspektiven bezüglich der weiterführenden Schule

### **Einschätzung der Spontansprache während der Interviews**

Neben der Sichtweise der Kinder enthielten die Interviews außerdem einen Aspekt, der sich durch den Interviewer notifizieren ließ: die gezeigte Sprachkompetenz im Rahmen der Interviews. Da hier keinerlei Testverfahren oder Screenings eingesetzt wurden, handelte es sich hierbei lediglich um die Wiedergabe eines Eindruckes, der oberflächlich hinsichtlich der Grammatik, des Verstehens der gestellten Fragen sowie des pragmatisch-kommunikativen Sprachverhaltens der Kinder gewonnen wurde. Da der durchführende Interviewer als Logopäde über die notwendige Fachkenntnis für eine solche Einschätzung verfügte, konnte diese Beobachtung trotz ihrer Oberflächlichkeit in die Ergebnisdarstellung einbezogen werden.

Dreizehn Kinder zeigten Auffälligkeiten in der Grammatik hinsichtlich Syntax und Morphologie, dies z.T. in erheblichem Ausmaß. Vier der Kinder erweckten während der Befragung den Eindruck, einige Fragen des Interviewers nicht verstanden zu haben. Sechs der Kinder waren auffällig hinsichtlich ihres Kommunikationsverhaltens, was neben

dem Sprechverhalten an sich auch nonverbale Kommunikationsaspekte einschließt, z.B. Gestik, Mimik, Körpersprache etc.. Nur drei der 16 Kinder zeigten eine adäquate und altersgemäße Sprachkompetenz in ihrer L<sub>2</sub> (Abbildung 9).

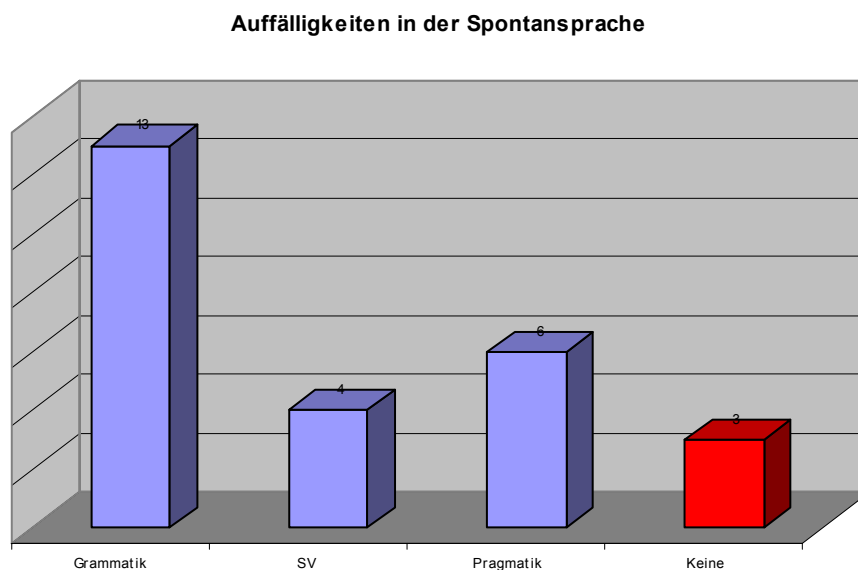


Abbildung 9: Auffälligkeiten in der Spontansprache während des Interviews

## 7 Diskussion

Es wurde dargestellt, dass sich mit dem Beginn der Beschulung die Anforderungen an die Sprachkompetenz der eingeschulten Kinder deutlich erhöhen. Zu diesem Zeitpunkt ist es daher optimal, wenn die Sprache, in der unterrichtet wird, vollständig erworben wurde und ein gefestigter Umgang mit dieser Sprache möglich ist. Gerade der Erwerb der Schriftsprache setzt dies voraus (Avci-Werning 2003, 30). Im Falle von Kindern mit Migrationshintergrund bedeutet dies, dass im Vorschulalter ausreichender und geeigneter Sprachinput auf Deutsch erfolgen muss, um die erforderliche Sprachkompetenz im Schulalter erreicht zu haben. Die Befragungen haben gezeigt, dass der Erwerb der Zweitsprache Deutsch in der Regel erst mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt und maßgeblich durch Peers und Familienangehörige unterstützt werden kann. Dabei muss die L<sub>1</sub> nicht auf der Strecke bleiben, denn die befragten Kinder äußerten bei aller Wertschätzung für die L<sub>2</sub> eindeutig die Notwendigkeit und den Wunsch, die L<sub>1</sub> ebenfalls zu beherrschen. Laut Bender-Szymanski (2005, 3) entspricht dies der Haltung von über 90% der Ausländer in der BRD, die am Gebrauch der L<sub>1</sub> festhalten und gleichzeitig Kenntnisse der L<sub>2</sub> erwerben. Neben der Frage, wie die Sprachkompetenz in der L<sub>2</sub> bis zur Einschulung sichergestellt werden kann, muss es also auch darum gehen, gleichzeitig die L<sub>1</sub> aufrecht zu erhalten und zu pflegen. Damit fällt bereits eine Entscheidung hinsichtlich der oben beschriebenen Modelle zur Einbeziehung von Erst- und Zweitsprache in die

Kontexte von Beschulung und Förderung: Die Programme, die keine Aufrechterhaltung der L<sub>1</sub> intendieren, scheinen nicht dem Wunsch der befragten Kinder gerecht zu werden. Allerdings wünschen diese Kinder nicht, in ihrer Muttersprache unterrichtet zu werden. Das Statement der befragten Kinder lautete mit großer Mehrheit: Die L<sub>2</sub> muss Instruktionssprache sein, um die eigene Sprachkompetenz in dieser Sprache verbessern zu können. Auch durch diesen Anspruch der Schüler selbst scheiden weitere Konzepte aus. Für die Annäherung an ein Konzept zur optimalen Einbeziehung der beteiligten Sprachen scheint es fruchtbar, sich die Haltung der Kinder gegenüber beiden Sprachen bewusst zu machen. Die Muttersprache hat einen wichtigen Stellenwert und soll nicht verlernt werden; die meisten der befragten Kinder hegten jedoch für die Zweitsprache eine gleiche oder sogar größere Wertschätzung. Damit stellten sich viele dieser Kinder gegen die Haltung ihrer Eltern, was dadurch zu erklären ist, dass die Eltern mit ihrer eigenen Biographie näher an der Identität ihres Herkunftslandes sind als ihre Kinder, die ihr Herkunftsland eher als Urlaubsziel kennen. Der familiäre Lebens-Mittelpunkt befindet sich in Deutschland. Demnach wäre zu erwarten, dass kommende Generationen von Familien mit Migrationshintergrund sich immer leichter integrieren lassen und gegenüber der Sprache Deutsch immer offener werden. Der oben beschriebene Teufelskreis (vgl. 4.1) scheint sich also nicht auszuwirken. Dies widerspricht allerdings aktuellen Medieninformationen, die eher von der Tendenz eines Rückzuges von Kindern und Jugendlichen der zweiten und dritten Generation in ihre Muttersprache berichten. Es bleibt also offen, inwiefern sich die Zuwendung zur L<sub>2</sub> bis ins Jugendalter hinein aufrechterhalten lässt.

Zentral ist nun aber der Stellenwert der Sprachen in den Familien, da sich hier der sozial-interaktive Schwerpunkt des Erwerbs der beteiligten Sprachen befindet. Nach den Angaben der befragten Kinder reicht die Sprachkompetenz in der Sprache Deutsch bei den Eltern und Großeltern in vielen Fällen nicht aus, um als adäquates Sprachmodell in der L<sub>2</sub> fungieren zu können. Eltern und Großeltern sind jedoch in der Lage und gefordert,

1. die Muttersprache Türkisch anzubieten und damit eine sichere Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache zu schaffen und
2. den Kindern eine Wertschätzung in Bezug auf die Zweitsprache zu vermitteln und deutlich zu machen, dass diese Sprache – in anderer Hinsicht als die Muttersprache – lebenswichtig ist.

Gerade die vermittelte Wertschätzung wird bewirken können, dass z.B. unter Geschwistern und Peers die deutsche Sprache einen erwerbfördernden Stellenwert erhält. Dies unterstreichen Bodenmann & Schaer (2006, 18), indem sie feststellen, dass der Wert eines Verstärkers über die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens

entscheidet. Um Familien nicht-deutscher Herkunft diese Wertschätzung zu ermöglichen ist es nötig, dem Stellenwert ihrer Muttersprache den gleichen Respekt entgegenzubringen und dies auch im Umgang zu zeigen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass auf der Grundlage der hier geführten Diskussion Anforderungen an Eltern und Kinder im Raume stehen, was den Umgang mit den beteiligten Sprachen angeht. Zumindest die Einstellung einiger Kinder hierzu wurde in dieser Studie teilweise erhoben. Da aber die Kinder selbst eine Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Einstellung und der ihrer Eltern beschrieben, bringen schlussfolgernde Forderungen auch eine, für diese Arbeit relevante Facette der vielschichtigen ethischen Problemlage mit sich: Die Umsetzung dieser Appelle setzt ein Eigeninteresse der familiären Akteure voraus, eine zugrunde liegende Freiwilligkeit. Diese beinhaltet naturgemäß Wissen und Willen (Wikipedia 2007). Die Eltern bilingual aufwachsender Kinder müssen also, um die an sie gestellten Anforderungen bewältigen zu können und zu *wollen*, umfassend informiert und motiviert werden. Erst diese Grundlage kann die beschriebene Wertschätzung und Offenheit für die „zweite“ Kultur und Sprache mit sich bringen. Da bereits festgestellt wurde, dass die Generationen der Eltern und Großeltern aufgrund ihrer Biographie emotional näher an der Kultur ihrer Herkunft sind, kann das Fordern von bestimmten Verhaltensweisen in der Erziehung der Kinder eher zu einer ablehnenden Haltung führen. Außerdem werden die Eltern ihrerseits Vorstellungen darüber haben, wie die Schule mit der Bilingualität der Kinder umzugehen hat, was wiederum Forderungen beinhaltet. In dieser Konstellation gegenseitiger Erwartungen und Forderungen kann es nur zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit kommen, wenn ein Dialog über die jeweiligen Motive und Sichtweisen entsteht (=Wissen), der es beiden Seiten ermöglicht, die jeweils andere Haltung zu verstehen und daraus Einsichten für das eigene Handeln zu entwickeln (=Willen). Dies betrifft das familiäre Umfeld ebenso wie den Kreis der involvierten Professionen (Erzieher, Lehrer, Sonderpädagogen, Therapeuten, Sozialarbeiter etc.). Letztere werden später noch genauer in die Diskussion einbezogen.

Hinsichtlich der entscheidenden Funktion des Umfeldes der Kinder spielt es nicht nur eine Rolle, was die Familie der Kinder *tut*, sondern auch, was sie unterlässt. Analog zu Abbildung 10 wäre im bewussten Umgang mit der Bilingualität der Kinder wünschenswert, dass das Umfeld des Kindes einheitlich eine intrinsische Motivation im Sinne einer Absicht hegt, die sich im Rahmen der Erziehung in freiwilligen Handlungen wieder findet. Hierbei wird sich unter anderem die „motivierende Folge“ ergeben, dass die Kinder in beiden Sprachen sprachkompetent sind und damit bessere Bildungschancen erhalten. Als „in Kauf genommene Folge“ wird sicherlich im Raume stehen, dass die Kinder damit einen

Teil der Kultur ihres Herkunftslandes vernachlässigen, um sich auch der Kultur des neuen Lebens-Mittelpunktes öffnen zu können.

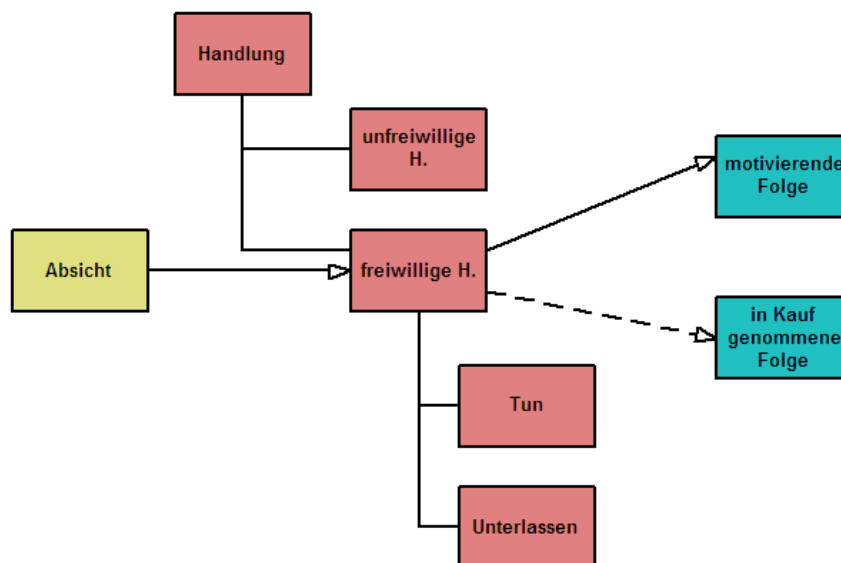


Abbildung 10: Komponenten einer Handlung (Wikipedia 2007)

Das Umfeld wird sich also erst für eine aktive Mitarbeit öffnen, wenn die Gesellschaft von Forderungen mit erhobenem Zeigefinger abrückt und die Aspekte des Umganges mit beiden Sprachen transparent thematisiert.

Die in Abbildung 10 dargestellten Komponenten – und damit die angesprochene ethische Problematik – treffen genauso auf das pädagogische Handeln im Rahmen der Beschulung zu: Wie schon beschrieben kann aus der Sichtweise der Kinder die Absicht folgen, die L<sub>2</sub> als Instruktionssprache zu verwenden, jedoch den Wunsch nach Aufrechterhaltung und Pflege der L<sub>1</sub> ebenfalls zu berücksichtigen. Auch dies kann nur gelingen, wenn seitens unterrichtender Lehrer eine Freiwilligkeit und die Wertschätzung gegenüber der L<sub>1</sub> vorhanden sind.

Dies vorausgesetzt kann es eine mögliche Option sein, unter Beibehaltung der Zweitsprache Deutsch als Instruktionssprache die Muttersprache – da, wo eine ausreichende Zahl von Kindern gleicher Herkunft vorhanden ist – als anerkannte Fremdsprache in den schulischen Kontext einzubinden. Damit wäre der muttersprachliche Ergänzungsunterricht, wie er in Deutschland an vielen Schulen mit Migrationsproblematik stattfindet, zu ersetzen durch eine wesentlich intensivere Zuwendung zur Muttersprache der betreffenden Kinder. Die Befragung zeigte, dass ohnehin viele Familien eigenständig ihren Kindern Lesen und Schreiben in der Muttersprache beibringen, was jedoch von den Kindern im Vergleich zur deutschen Schriftsprache oft nur unzureichend erlernt wird. Als „motivierende Folge“ gäbe man damit den Kindern die Möglichkeit, ihre Bilingualität auch

im Sinne einer (beruflichen) Zukunftschance weiterzuentwickeln und als Bildungsaspekt zu pflegen.

Bezogen auf die eigentliche Fragestellung nach der Instruktionssprache zeigten die Interviews, dass die Mehrheit der Kinder die L<sub>2</sub> im Allgemeinen sowie das Sprachverständnis im Besonderen als schwierig empfanden. Entgegen der Aussage von Özkurt & Akkus (2004, 85), viele Schulkinder fühlten sich mit der L<sub>2</sub> als Unterrichtssprache unwohl (vgl. 4.1), konnte jedoch festgestellt werden, dass auch unter denen, die von Schwierigkeiten mit der L<sub>2</sub> berichteten, Kinder waren, die angaben, mit der Unterrichtssprache dennoch kein Problem gehabt zu haben. Auch die eindeutige Forderung, die L<sub>2</sub> als Instruktionssprache beizubehalten zeigt, dass die Schüler der Herausforderung der Immersion in die Instruktionssprache offen gegenüberstehen. Das Argument, die Erstklässler würden durch die Verwendung ihrer Muttersprache als Instruktionssprache geschont, wird durch die Kinder selbst entkräftet. Die Tatsache, dass die Schulanfänger Schwierigkeiten beim Umgang mit der Instruktionssprache haben, muss daher nicht zwingend direkte Konsequenzen auf die eingesetzte Instruktionssprache haben. Unbedingt sollte aber überlegt werden, wie Kinder mit Migrationshintergrund so auf die Beschulung vorbereitet werden können, dass zum Zeitpunkt der Einschulung keine Schwierigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache auftreten. So kann z.B. bereits im Kindergarten der alltagssprachliche Kontext zeitweise verlassen und das kognitive Niveau sowie der Abstraktionsgrad der Sprache gesteigert werden. Kinder, die hierbei Probleme zeigen, können gezielt und intensiv gefördert werden. Diese zielgerichtete Herangehensweise scheint notwendig, denn die hier befragten Kinder zeigten selbst nach vierjährigem Schulbesuch – und damit häufigem Sprachinput in der L<sub>2</sub> – mehrheitlich Auffälligkeiten in der L<sub>2</sub>-Sprachproduktion.

Eine Chance kann hierbei aber auch der ungesteuerte Erwerb sein: Ein sehr erstaunliches Ergebnis der Befragung war, dass die Kinder in der Kommunikation mit Geschwistern und Peers häufig die deutsche Sprache verwenden und die Muttersprache oft nur als „Notlösung“ bei Verständigungsproblemen genutzt wird. Der Einfluss von gleichaltrigen Kommunikationspartnern auf den Sprachgebrauch ist groß und wird immer stärker, je älter die Kinder werden (Reich 2005, 135). Dieser Umstand kann als Chance genutzt werden, indem ein früher Eintritt in den Kindergarten stattfindet und damit häufiger Kontakt zu anderen Kindern gewährleistet ist. Optimal wirkt der Kontakt zu Kindern, deren Muttersprache die L<sub>2</sub> ist, wie auch die Befragungen zeigten. Aber auch der Kontakt zu Kindern gleicher Herkunft kann bei entsprechender Einflussnahme durch die Erzieherinnen positive Effekte erzielen, wenn die Kommunikationsatmosphäre innerhalb der besuchten Einrichtung den Gebrauch der deutschen Sprache untereinander stimuliert.



Im Rahmen der unbeaufsichtigten Freizeit der Kinder besteht allerdings nahezu kein Einfluss durch Eltern oder Pädagogen auf den Sprachgebrauch der Kinder. Jedoch kann erwartet werden, dass die vermittelte Wertschätzung und Anregung aus anderen Kontexten in diesen Raum hineinreicht und auch dort eine kompetente Bilingualität weiterentwickelt werden kann.

## **8 Zusammenfassung und Fazit**

Bezogen auf die hier bearbeitete Fragestellung (vgl. 6.1) lassen sowohl die recherchierte Fachliteratur als auch die Antworten der befragten Kinder darauf schließen, dass die Sprachkompetenz bilingual aufwachsender Kinder im Grundschulalter zum Zeitpunkt der Einschulung häufig nicht ausreicht, um dem Unterricht in der Zweitsprache Deutsch als Instruktionssprache angemessen folgen zu können. Dies wird durch die beobachtete Sprachkompetenz der interviewten Kinder erhärtet.

Die dahingehende Hypothese (vgl. 6.2) trifft also zu. Die weitere Annahme, die betroffenen Kinder erlebten Deutsch als Instruktionssprache als problematisch, konnte hingegen nicht verifiziert werden.

Damit bilingual aufwachsende Kinder die Herausforderung, in der L<sub>2</sub> unterrichtet zu werden, meistern können, brauchen sie die gezielte Unterstützung ihrer Familien sowie der erziehenden, unterrichtenden und fördernden Pädagogen und anderer Fachleute. Das gemeinsame Ziel muss eine adäquate Sprachkompetenz in beiden Sprachen sein, die zum Zeitpunkt der Einschulung ein Niveau erreicht haben sollte, welches den Umgang mit der kognitiv anspruchsvollen und kontextreduzierten Instruktionssprache (=L<sub>2</sub>) ermöglicht. Gleichzeitig ist es im Interesse der Kinder und ihren Familien, die Muttersprache zu pflegen und weiter zu entwickeln. Grundlage für das Nebeneinander von L<sub>2</sub>-Förderung und L<sub>1</sub>-Pflege ist Offenheit und Bereitschaft von Eltern, Erziehern und Lehrern. Das gemeinsame Ziel eines adäquaten Umganges mit der Instruktionssprache ist also eingebettet in den Kontext von Integration. Diese gelingt nur miteinander, nicht gegeneinander. Sie bedeutet Einbeziehung, nicht Vereinnahmung. Sie geschieht bidirektional, d.h. sie beinhaltet ein *gegenseitiges* Einlassen auf die Kultur des anderen. Zusätzlich erfordert dieses Vorgehen Fachkompetenz auf Seiten der Erzieher und Lehrer. Um einen fachkompetenten Umgang mit bilingual aufwachsenden Kindern sicher zu stellen, müssen Erzieher und Lehrer durch externe Fachleute unterstützt und beraten werden.

Auf der Grundlage dieser Studie ergibt sich die Schlussfolgerung, hinsichtlich der praktischen Umsetzung in folgender Weise vorzugehen:

1. Die Eltern der betreffenden Kinder sind in den ersten Lebensjahren Sprachmodell in der L<sub>1</sub> und vermitteln gleichzeitig auf der Grundlage verständlich aufbereiteten und offen zugänglichen Wissens eine Wertschätzung für die L<sub>2</sub>.
2. Mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt die Immersion der Kinder in die L<sub>2</sub> (vgl. 5.5), indem Erzieher und Peers ein Erwerbsumfeld darstellen, welches adäquaten Input in hoher Frequenz in natürliche, ungesteuerte Erwerbskontexte einbettet.
3. Zu diesem Zeitpunkt sollte auch durch das familiäre Umfeld eine stärkere Zuwendung zur L<sub>2</sub> erfolgen, was durch Konzepte wie „Mütter lernen Deutsch“ (vgl. 5.9) und einen engen Kontakt zwischen Kindergarten und Elternhaus oder auch zukünftiger Schule und Elternhaus unterstützt werden kann.
4. Im Rahmen des Kindergartens wird Kindern mit unzureichender Sprachkompetenz in der L<sub>1</sub> oder L<sub>2</sub> ein entsprechendes Förderangebot in beiden Sprachen gemacht, um die bestehenden Schwächen aufholen zu können.
5. Im letzten Kindergartenjahr werden die Kinder im Rahmen von Vorschulangeboten bereits an die besonderen Anforderungen der L<sub>2</sub> als Instruktionssprache herangeführt. Hierbei kann rechtzeitig mit gezielten Förderangeboten in der L<sub>2</sub> reagiert werden, falls Kinder noch immer durch Defizite auffallen.
6. Im Rahmen der Beschulung ist Deutsch die Instruktionssprache. Hierdurch wird die Immersion unter qualitativ neuen Bedingungen fortgesetzt. Gleichzeitig wird die L<sub>1</sub> als zweite Fremdsprache in den Stundenplan aufgenommen, so dass der Schriftspracherwerb sowohl in der L<sub>2</sub> als auch in der L<sub>1</sub> erfolgen kann. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht kann dann entfallen.
7. Kindern, deren Sprachkompetenz in der L<sub>2</sub> auch nach der Einschulung nicht adäquat ist, wird in der Schule ergänzend zum Unterricht ein spezifisches Förderangebot gemacht, um diese Schwächen möglichst rasch ausgleichen zu können.
8. Fortlaufend besteht ein enger Kontakt zwischen Lehrern und Eltern, um die Transparenz des jeweiligen Vorgehens, den Dialog darüber und damit die eigene Motivation aufrecht zu erhalten.

Nicht ausreichender Sprachkompetenz zum Zeitpunkt der Einschulung kann und muss also präventiv begegnet werden. Hierbei ist der Dialog zwischen und die Anstrengung aller beteiligten Personen unerlässlich.

## 9 Ausblick

Die hier durchgeführte Studie sowie die Auseinandersetzung mit der Thematik eröffnet weitere Fragestellungen und Möglichkeiten. Bezugnehmend auf die, im Fazit vorgeschlagenen Vorgehensweisen ergibt sich die Notwendigkeit, geeignete Fördermaßnahmen für die verschiedenen Altersgruppen und Förderintentionen zu entwickeln. Die Möglichkeit der Einbeziehung von Fachpersonal in die Förderung an Schulen und Kindergärten scheint unzweifelhaft, ist jedoch in der Realität nicht selbstverständlich umsetzbar.

Die Erhebung der Sichtweise betroffener Kinder weckt den Bedarf, auch die Meinung von Lehrern, Eltern und anderen Familienmitgliedern zu erfragen, um die hier angestellten Vermutungen zu deren Einstellung zu verifizieren bzw. ein umfassendes Meinungsbild aller Beteiligten darstellen zu können.

Das, in dieser Arbeit monierte Fehlen von Studien zu Beschulungskonzepten in Deutschland regt an, auch hierzu weitergehende Forschungen anzustellen. Auf dieser Grundlage wäre es möglich, Erfahrungen verschiedener Konzepte zugunsten der Auswahl geeigneter Maßnahmen auszuwerten.

Die sicherlich größte Herausforderung wird sein, den wertschätzenden Dialog zwischen den verschiedenen Interessengruppen zu führen und durch ihn eine fruchtbare Grundlage für die gesunde Entwicklung bilingual aufwachsender Kinder zu schaffen. Auch hier stellt sich die Frage, welche Professionen dies begleiten und lenken können.

Die politische Aufgabe wird sein, frei von rein wirtschaftlichen Überlegungen die bereits vorhandenen Ressourcen der verschiedenen Disziplinen zu nutzen und ressortübergreifend in die Arbeit mit bilingual aufwachsenden Kindern einzubringen.

Bei all diesen Perspektiven kann es leitend und hilfreich sein, sich vor Augen zu führen, was Ludwig Wittgenstein (1889-1951) mit folgenden Worten ausdrückte:

*„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“*

## 10 Literaturverzeichnis

- Amelang, M., Zielinski, W. (1997) Psychologische Diagnostik und Intervention. 2. Auflage, Berlin: Springer
- Avci-Werning, M. (2003) Das ABC der interkulturellen Arbeit. In: Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt? Dokumentation der Fachtagung am 29.09.2003. Hannover: Runder Tisch für ein interkulturelles Hannover, S. 25-32
- Bachmann, T. (2004) Hochdeutsch als Unterrichtssprache: Die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen: entschieden besser als ihr Ruf! Zürich: Pädagogische Hochschule
- Behrens, H. (2002) Das Verb im Spracherwerb. In: Forum Logopädie, 2 (16), Mai 2002
- Behrens, H. (2004) Früher Grammatikerwerb. In: Sprache-Stimme-Gehör, 1 (28), S. 15-19
- Bender-Szymanski, D. (2003) Zur Gleichbehandlung gehört auch, Ungleiches ungleich zu behandeln. Wie geht Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität um? Vortrag im Projekt „Xenos – Verständnis der Kulturen“, Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales
- Bodenmann, G., Schaer, M. (2006) Soziales Lernen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 30 (1), S. 17-20
- Bortz, J., Döring, N. (1995) Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2. Auflage, Berlin: Springer
- Breuer, F. (2001) Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In: Mey, G., Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Berlin: Technische Universität, S. 19-23
- Christ, I. (1999) Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“. Darmstadt: Technische Universität
- Clark, B. (2000) First- and Second-Language Acquisition in Early Childhood. In: Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Champaign: Proceedings of the Lilian Katz Symposium
- Coy, S., Litherland, L. (2000) From a Foreign Language Perspective: A Snapshot View of a Dual Language Program in Two Inner-City High Poverty Elementary Schools. Shawnee: Oklahoma Baptist University
- Dannenbauer, M. (1997) Grammatik. In: Baumgartner, S.; Füssenich, I. (1997) Sprachtherapie mit Kindern. München/Basel: E. Reinhardt, UTB; S. 123-203

- De Houwer, A. (2006) The importance of input in the evaluation of bilingual children's language skills. Vortrag im Rahmen der dbI-Fortbildungstage vom 13.-14.09.2006 in Berlin
- Entorf, H. (2005) PISA-Ergebnisse, sozioökonomischer Status der Eltern und Sprache im Elternhaus: Eine international vergleichende Studie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einwanderungsgesetze. Darmstadt: Technische Universität
- Esser, H. (2006) Migration, Sprache und Integration. Berlin: Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)
- Farkas, G., Beron, K. (2001) Family Linguistic Culture and Social Reproduction: Verbal Skill from Parent to Child in the Preschool an School Years. Washington: Population Association of America
- Fox, A. (2005) Kindliche Aussprachestörungen: Phonologischer Erwerb, Differentialdiagnostik, Therapie. 3. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner
- Fried, L. (2004) Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Berlin: DJI
- Füssenich, I. (1997) Semantik. In: Baumgartner, S.; Füssenich, I. (1997) Sprachtherapie mit Kindern. München/Basel: E. Reinhardt, UTB; S. 80-122
- Füssenich, J. (2005) Frühes Fremdsprachenlernen oder Begegnung mit fremden Sprachen und Kulturen – Herausforderung oder Überforderung für Kinder mit Sprach- und Lernproblemen. In: Die Sprachheilarbeit, 50 (3), S. 116-122
- Garrott, C. (2005) The Relationship Between Nonverbal/Verbal Immediacy, Learning and Caring by the Teacher in the L<sub>2</sub> Spanish Classroom. Virginia: State University
- Genesee, F. (1999) Program Alternatives for Linguistically Diverse Students. In: Educational Practice Report 1. Center for Research on Education, Diversity an Exellence (CREDE).
- Grimm, H. (1998) Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: In: Oerter, R., Montada, L., Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 705-757
- Haberzettl, S. (2006) Verbstellung in der Zweitsprache Deutsch. Vortrag im Rahmen der dbI-Fortbildungstage vom 13.-14.09.2006 in Berlin
- Heller, K. (1998) Schulleistungsprognosen. In: Oerter, R., Montada, L., Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 983-989
- Jaeggi, E., Faas, A., Mruck, K. (1998) Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. In: Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der TU Berlin Nr. 98 - 2
- Kauschke, C. (2002) Entwicklung und Störungen des Verblexikons. In: Forum Logopädie, 2 (16), März 2002

- Kauschke, C. (2003) Entwicklung, Störungen und Diagnostik lexikalischer Prozesse – Wortverständnis und Wortproduktion. In: Sprache-Stimme-Gehör, 27 (3), S. 110-118
- Kegan, R. (1986) Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. Übersetzt aus dem Amerikanischen von Gessart, A., und Schneeweiss, J.. München: Kindt.
- Kupke, S. (2005) Informationen für Eltern über den Lehrplan der Grundstufe. Böblingen and Sindelfingen International Community School (BaSICS)
- Lengyel, D. (2001) Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: LAGA NRW
- López, M., Tashakkori, A. (2003) Utilizing Two-Way Bilingual Education for Reducing the Achievement Lag of LEP Students in Primary Grades: A Longitudinal Study. Chicago: American Educational Research Association
- Maas, U. (2005) Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: Themenheft Sprache und Migration, IMIS-Beiträge, Heft 26/2005, S. 89-133
- Mey, G. (2003) Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. Berlin: Technische Universität
- Montada, L. (1998) Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R., Montada, L., Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 518-560
- Nodari, C. (2002) Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 02.11.2001 im Volkshaus Zürich. SIBP Schriftenreihe Nr. 18, S. 9-14
- Oller, K., Eilers, R. (2002) Language and Literacy in Bilingual Children. University of Toronto Press.
- Ortega, J. Tangerås, T. (2004) Unilingual Versus Bilingual Education System: A Political Economy Analysis. Bonn: IZA
- Özkurt, H., Akkus, S. (2004) LRS bei Kindern mit Migrationshintergrund. 1. Auflage, Düsseldorf: LAGA NRW
- Pang, E., Kamil, M. (2004) Second-Language Issues in Early Literacy and Instruction. Publication Series No. 1, Stanford University
- Rausch, M. (2006) Linguistische Gesprächsanalyse – ein Weg in der Diagnostik früher Sprachverstehensfähigkeiten?. Vortrag im Rahmen der dbl-Fortbildungstage vom 13.-14.09.2006 in Berlin
- Reich, H. (2005) Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des "Anforderungsrahmens". In: Bildungsreform Band 11, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 121-169

Rohde, A. (2003) Bilinguale Konzeptionen im Kindergarten: Sind sie für alle Kinder gleichermaßen geeignet? Zur besonderen Problematik von Migrantenkindern. Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.

Rüter, M. (2004) Die Rolle der Elternsprache im frühen Spracherwerb. In: Sprache-Stimme-Gehör, 1 (28), S. 29-36

Salinas, R. (2006) All children can learn... to speak English. In: National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 23 (2), S. 20-24

Scharff-Rethfeldt, W. (2005) Das „Bilinguale Patientenprofil“ als Basis einer logopädischen Intervention. In: Forum Logopädie, 3 (19), Mai 2005

Schöler, H. (2004) Problemfall Sprache. Anmerkungen zu einem Tagesthema. Heidelberg: Pädagogische Hochschule

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.02.2005, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 27.06.2006

Schulprogramm der Gemeinschaftsgrundschule Lohberg, Dinslaken; überreicht durch die Schulleiterin Frau S. Sterkenburgh im März 2007

Siegmüller, J. (2003) Entwicklung, Störungen und Diagnostik semantischer Prozesse – Begriffsklassifikation. In: Sprache-Stimme-Gehör, 27 (3), S. 101-109

Söhn, J. (2005<sup>1</sup>) Zweisprachiger Unterricht. Chancengleichheit für Migrantenkinder. In: WZB-Mitteilungen, 2005 (108), S. 39-42

Söhn, J. (2005<sup>2</sup>) Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. AKI-Forschungsbilanz 2, Berlin: WZB

Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS) vom 23.03.2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 05.06.2006

Weinert, S. (2004) Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. In: Sprache-Stimme-Gehör, 28 (1), S. 20-28

Wikipedia (2007) Ethik. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 3. April 2007, 12:47 Uhr. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Ethik&oldid=30056096> (Abgerufen: 10. April 2007, 06:43 Uhr)

Zöllinger, B. (1997) Spracherwerbsstörungen: Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. 5. Auflage, Stuttgart: Haupt.

## 11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eisberg-Analogie von Cummins (Rohde 2003, 10) .....	- 10 -
Abbildung 2: BICS-CALP-Modell (Rohde 2003, 8) .....	- 14 -
Abbildung 3: Allg. Bedingungsmodell für die Schulleistungsprognose (Heller 1998) ...	- 15 -
Abbildung 4: Zusammenhänge im Zweitspracherwerb (Lengyel 2001, 23).....	- 20 -
Abbildung 5: Kontexte deutschen Sprachinputs .....	- 32 -
Abbildung 6: Bevorzugung von Sprachen .....	- 32 -
Abbildung 7: Änderungswünsche für die Beschulung .....	- 34 -
Abbildung 8: Perspektiven bezüglich der weiterführenden Schule.....	- 35 -
Abbildung 9: Auffälligkeiten in der Spontansprache während des Interviews .....	- 36 -
Abbildung 10: Komponenten einer Handlung (Wikipedia 2007) .....	- 39 -



## 12 Anhang

### 12.1 Verzeichnis der Anhänge

12.2	Interview-Leitfaden.....	- 50 -
12.3	Einverständniserklärung (Vordruck).....	- 51 -
12.4	Datentabellen aus der Synopsis .....	- 52 -
12.4.1	Tabellenverzeichnis .....	- 52 -
12.4.2	Tabellen .....	- 52 -

## 12.2 Interview-Leitfaden

### Ziel:

Informationen aus Sicht des Schülers über...

- ... das familiäre Umfeld (Geschwister, Eltern, andere Bezugspersonen)
- ... die Verwendung der L<sub>2</sub> im familiären Umfeld im Vorschulalter sowie im Schulalter
- ... die Wertschätzung der L<sub>2</sub> im familiären Umfeld
- ... die Wertschätzung der L<sub>2</sub> seitens des Schülers
- ... Empfindungen hinsichtlich der L<sub>2</sub> bei Schuleintritt
- ... Empfindungen hinsichtlich des Schriftspracherwerbs in der L<sub>2</sub>
- ... Einschätzungen hinsichtlich des Anforderungsniveaus, in der L<sub>2</sub> unterrichtet worden zu sein
- ... einen evtl. geschehenen Wandel dieser Einschätzung im Verlauf der Schullaufbahn
- ... das Ausmaß an Frustration, welche die L<sub>2</sub> als Instruktionssprache evtl. verursacht hat
- ... Wünsche des Schülers hinsichtlich seiner weiteren Schullaufbahn
- ... realistische Erwartungen des Schülers hinsichtlich seiner weiteren Schullaufbahn

### Mögliche Reihenfolge und Formulierung der Fragen

1. Ich interessiere mich dafür, wie das ist, mit zwei Sprachen aufzuwachsen. Bist du mit zwei Sprachen aufgewachsen?
2. Was kannst du mir darüber erzählen?
3. Hast du Schwestern oder Brüder? Welche Menschen gehören sonst noch zu deiner Familie?
4. Wie ist deine Familie mit den beiden Sprachen umgegangen, als du noch nicht in der Schule warst?
5. Welche Sprache mag deine Familie lieber?
6. Welche Sprache magst du lieber?
7. Als du in die Schule gekommen bist, wie war das dann mit den beiden Sprachen?
8. Wie war das, auf Deutsch lesen und schreiben zu lernen?
9. War es schwierig oder leicht, dass die Lehrer alles auf Deutsch erklärt haben?
10. Jetzt bist du in der vierten Klasse. Wie war das in den ersten drei Klassen mit der deutschen Sprache?
11. Hast du dich mal darüber geärgert, dass nicht mehr auf Türkisch unterrichtet wurde?
12. Wenn du dir wünschen darfst, wie die Schule für dich weitergeht: auf welche Schule würdest du gerne gehen?
13. Was möchtest du mal werden?
14. Glaubst du, das wird so klappen, wie du es dir wünschst?

Aufgrund der narrativen Interviewform können sich im Laufe des Gespräches darüber hinaus Fragen ergeben, die hier nicht absehbar sind. Andererseits werden nicht alle der hier aufgeführten Fragen benötigt werden.

### 12.3 Einverständniserklärung (Vordruck)

Ich wurde um eine Zustimmung für die Teilname meines Kindes \_\_\_\_\_, geboren am \_\_\_\_\_, an einer Studie im Rahmen einer Bachelor-Arbeit an der Europa Fachhochschule Fresenius gebeten.

Die Bachelor-Arbeit hat zum Ziel, zweisprachige Schulkinder zu befragen, wie sie die Verwendung ihrer beiden Muttersprachen im schulischen und privaten Kontext erleben.

Für die Befragung werden gemeinsam mit den Klassenlehrern zweisprachig aufwachsende Kinder der Klassenstufe vier der GGS Lohberg in Dinslaken ausgewählt. Diesen Schülern werden von dem Logopäden Sebastian Brenner mündlich Fragen gestellt. Der Inhalt der Fragen bezieht sich ausschließlich auf die Verwendung beider Sprachen im Umfeld des Kindes.

Die Befragung findet in den Räumlichkeiten der GGS Lohberg statt und dauert ca. 20 Minuten. Es wird eine Videoaufzeichnung zur späteren Auswertung erstellt. Mir ist bekannt, dass ich auf Wunsch bei der Befragung anwesend sein kann. Mein Kind kann die Befragung ggf. ablehnen bzw. abbrechen.

Mir wird garantiert, dass sämtliche personenbezogenen Daten anonymisiert werden. Durch die Teilnahme an der Befragung entstehen mir und meinem Kind keinerlei Nachteile.

Diese Einverständniserklärung kann von mir jederzeit und ohne Angabe von Gründen zurückgezogen werden.

Mit meiner Unterschrift stimme ich der Teilnahme meines Kindes an oben beschriebener Befragung zu.

Dinslaken, \_\_\_\_\_

Datum

\_\_\_\_\_

Unterschrift

## 12.4 Datentabellen aus der Synopsis

### 12.4.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kontexte deutschen Sprachinputs .....	- 52 -
Tabelle 2: Bevorzugung von Sprachen.....	- 53 -
Tabelle 3: Stellenwert der Muttersprache .....	- 53 -
Tabelle 4: Empfindungen bei der Einschulung .....	- 54 -
Tabelle 5: Änderungswünsche hinsichtlich der Instruktionssprache .....	- 54 -
Tabelle 6: Perspektiven hinsichtlich der weiterführenden Schule.....	- 55 -
Tabelle 7: Auffälligkeiten der Spontansprache (Einschätzung) .....	- 55 -

### 12.4.2 Tabellen

Tabelle 1: Kontexte deutschen Sprachinputs

Geschlecht	Kategorie:	Kontexte deutschen Sprachinputs					
	Interview-Nr.	Mutter	Vater	restl. Fam.	Kiga: Peers	Kiga: Erz.	Schule
	<b>Summen:</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
m	1	1	1	1	1		
m	2			1	1		
w	3		1	1	1		
w	4	1	1	1			
w	5			1			
w	6		1	1			
m	7	1	1			1	
m	8			1			
w	9	1		1	1		
w	10			1	1	1	
m	11	1	1		1		
m	12	1	1	1			
m	13	1	1		1		
w	14	1		1	1	1	
w	15				1	1	
m	16	1					1

Tabelle 2: Bevorzugung von Sprachen

Kategorie:		Bevorzugung von Sprachen					
Geschlecht:	Interview-Nr.	Fam.: L1	Fam.: L2	Fam.: Beide	Kind: L1	Kind: L2	Kind: Beide
	<b>Summen:</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
m	1		1			1	
m	2	1			1		
w	3	1					
w	4	1				1	
w	5	1					1
w	6			1			1
m	7	1			1		
m	8	1					1
w	9			1			1
w	10		1			1	
m	11	1					1
m	12						1
m	13	1				1	
w	14			1		1	
w	15	1					1
m	16		1		1		

Tabelle 3: Stellenwert der Muttersprache

Kategorie:		Stellenwert der Muttersprache (L1)				
Geschlecht:	Interview-Nr.	Schrift	Unterricht	in Fam.	Türkeibesuch	Peers
	<b>Summen:</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>4</b>
m	1		1	1	1	
m	2	1		1	1	1
w	3	1		1	1	
w	4	1	1	1	1	
w	5	1		1	1	
w	6	1	1		1	
m	7	1	1	1	1	
m	8	1		1	1	1
w	9	1	1	1	1	
w	10	1	1	1	1	
m	11	1				
m	12	1		1	1	
m	13	1		1	1	
w	14	1		1	1	1
w	15	1	1	1	1	
m	16	1	1	1	1	1

Tabelle 4: Empfindungen bei der Einschulung

	Kategorie:	Empfindungen bei Einschulung				
Geschlecht:	Interview-Nr.	L2 schwierig	SV schwierig	Kein Problem	Hilfe: Peers	Hilfe: Lehrer
	<b>Summen:</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
m	1			1		
m	2		1	1		
w	3		1	1	1	
w	4	1				
w	5		1		1	1
w	6		1			
m	7			1		
m	8		1	1		1
w	9		1		1	1
w	10			1		
m	11	1	1			
m	12			1		1
m	13	1	1		1	
w	14		1			1
w	15			1		
m	16	1	1		1	

Tabelle 5: Änderungswünsche hinsichtlich der Instruktionssprache

	Kategorie:	Änderungswünsche	
Geschlecht:	Interview-Nr.	keine	mehr L1
	<b>Summen:</b>	<b>13</b>	<b>3</b>
m	1	1	
m	2	1	
w	3	1	
w	4	1	
w	5	1	
w	6	1	
m	7	1	
m	8	1	
w	9	1	
w	10		1
m	11	1	
m	12	1	
m	13	1	
w	14		1
w	15		1
m	16	1	

Tabelle 6: Perspektiven hinsichtlich der weiterführenden Schule

	Kategorie:	Perspektive			
Geschlecht:	Interview-Nr.	Hauptschule	Realschule	Gesamtsch.	Gymnasium
	<b>Summen:</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
m	1			1	
m	2		1		
w	3			1	
w	4		1		
w	5			1	
w	6	1			
m	7	1			
m	8	1			
w	9	1			
w	10			1	
m	11			1	
m	12	1			
m	13			1	
w	14	1			
w	15			1	
m	16	1			

Tabelle 7: Auffälligkeiten der Spontansprache während des Interviews (Einschätzung)

	Kategorie:	Auffälligkeiten			
Geschlecht:	Interview-Nr.	Grammatik	SV	Pragmatik	Keine
	<b>Summen:</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
m	1	1	1		
m	2	1		1	
w	3	1		1	
w	4	1			
w	5	1	1	1	
w	6	1	1	1	
m	7	1			
m	8	1			
w	9				1
w	10	1			
m	11	1		1	
m	12				1
m	13	1			
w	14	1			
w	15				1
m	16	1	1	1	